



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)  
INSTITUTO DE LETRAS (IL)  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO (LET)  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA (PGLA)**

**MARIANA COSTA MASCARENHAS LUSTOSA**

**RELAÇÕES DA *ESCOLUNIVERSIDADE* CONSTRUÍDAS NO ESTÁGIO DE  
INGLÊS REMOTO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: UM OLHAR  
CRÍTICO-DECOLONIAL**

**BRASÍLIA  
2021**

MARIANA COSTA MASCARENHAS LUSTOSA

**RELAÇÕES DA *ESCOLUNIVERSIDADE* CONSTRUÍDAS NO ESTÁGIO DE  
INGLÊS REMOTO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: UM OLHAR  
CRÍTICO-DECOLONIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de mestra em Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: processos formativos de professores e aprendizes de línguas.

Orientadora: Profa. Dra. Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade.

BRASÍLIA  
2021

MARIANA COSTA MASCARENHAS LUSTOSA

**RELAÇÕES DA *ESCOLUNIVERSIDADE* CONSTRUÍDAS NO ESTÁGIO DE INGLÊS REMOTO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: UM OLHAR CRÍTICO-DECOLONIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de mestra em Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: processos formativos de professores e aprendizes de línguas.

Orientadora: Profa. Dra. Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade.

Aprovada em 29 de novembro de 2021.

---

Profa. Dra. Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade  
Presidente da banca.

---

Profa. Dra. Viviane Pires Viana Silvestre  
Membro da banca.

---

Profa. Dra. Ana Emília Fajardo Turbin  
Membro da banca.

## FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Cr Costa Mascarenhas Lustosa, Mariana  
RELAÇÕES DA ESCOLUNIVERSIDADE CONSTRUÍDAS NO ESTÁGIO DE  
INGLÊS REMOTO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: UM OLHAR  
CRÍTICO-DECOLONIAL / Mariana Costa Mascarenhas Lustosa;  
orientador MARIANA ROSA MASTRELLA DE ANDRADE. -- Brasília,  
2021.  
118 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística Aplicada)  
- Universidade de Brasília, 2021.

1. Identidades. 2. Formação de Professores. 3. Relações.  
4. Inglês na escola pública. 5. escolauniversidade. I. ROSA  
MASTRELLA DE ANDRADE, MARIANA, orient. II. Título.

## AGRADECIMENTOS

Poderia escrever palavras belas e com extremo teor poético para agradecer a todos(as) os responsáveis por me apoiarem nessa trajetória, mas ainda assim, não estariam completos os agradecimentos e o sentimento de gratidão que tenho nesse momento.

Nossa Senhora e Deus sempre estiveram presentes nessa minha jornada acadêmica, antes de tudo, a fé me motivou a permanecer no caminho, mesmo com inúmeros desafios e desalentos que surgiram nesses últimos anos.

Meus pais, Nilva e Fause, e irmãos, Fause Júnior e Gabriela, que sempre foram e são apoio, compreensão e dedicação, sendo a chave para que a palavra desistir não estivesse em meu vocabulário, sempre dispostos a me auxiliar, mesmo sem entenderem bem sobre essa minha vontade de pesquisar sobre a formação de professores.

A minha orientadora, Mariana Mastrella, eu tenho uma enorme gratidão, tanto por acreditar e confiar em mim desde o início para tocar essa pesquisa, por me incentivar, por estar presente e quando eu desanimava, trazia ânimo para que eu continuasse essa jornada.

Agradeço minhas colegas de mestrado, em especial a Karen, Iara e Stephanie que foram o consolo, os ouvidos e as conselheiras nos momentos de apertado, tristeza, alegria e passaram por todos e cada momento de sentimentos mistos comigo.

Também agradeço aos(as) professores(as) Gladys Plens de Quevedo, Viviane Silvestre, Josiane Prescendo, Clesia e Yuki Mukai, por compartilharem conhecimento e serem inspirações e motivações em minha vida acadêmica e docente.

Aos professores coordenadores Marcos Carneiro e Virgílio Almeida pela oportunidade de ser docente na Universidade que me forma até hoje, sendo o incentivo que faltava para que minha pesquisa se tornasse ainda mais significativa para mim.

Meus agradecimentos aos meus amigos, principalmente: Mônica, Pearce, Thalyta, Eva, Gabriel, Fernanda, Malu e Luíza que me acompanharam desde o início e foram fundamentais para trazer leveza a esse processo de escrita da Dissertação.

Minha gratidão a Wislene e sua esposa que foram essenciais para que eu entrasse no mestrado. Aos meus colegas de trabalho que passaram mais de 2 anos me ouvindo dizer “não posso, tenho que terminar a minha dissertação”, obrigada por não deixarem de me convidar para as saídas, mesmo sabendo que eu não iria em quase todas.

Gratidão também a todas as pessoas que foram, saíram, voltaram e permaneceram comigo durante esse período, todos foram fundamentais para que essa pesquisa tomasse forma, mas que se eu fosse nomeá-los, faltariam páginas para os meus escritos.

## CITAÇÃO

### *Do fogo que em mim arde*

*Sim, eu trago o fogo,  
o outro,  
não aquele que te apraz.  
Ele queima sim,  
é chama voraz  
que derrete o bivo de teu pincel  
incendiando até às cinzas  
O desejo-desenho que fazes de mim.*

*Sim, eu trago o fogo,  
o outro,  
aquele que me faz,  
e que molda a dura pena  
de minha escrita.  
é este o fogo,  
o meu, o que me arde  
e cunha a minha face  
na letra desenho  
do auto-retrato meu*

***Conceição Evaristo.***

## RESUMO

Durante o período pandêmico no ano de 2020, muitos docentes se depararam com a necessidade de ressignificar suas práticas e crenças a partir das relações construídas em suas vivências. Antes da pandemia ocasionada pela COVID-19, as aulas eram ministradas de forma presencial e, com a nova dinâmica de distanciamento social, ganharam novo espaço no meio digital. O face-to-face ganhou um novo significado, as interações em sala de aula não eram mais físicas, mas sim, por intermédio de uma tela, em que nem sempre podemos de fato saber se a pessoa está do outro lado. As mudanças afetaram a todos, de forma especial àqueles docentes em formação que se viram na necessidade de reconhecerem-se professores e experienciarem a docência de uma forma completamente diferente das gerações anteriores de estágio. Com o objetivo de dar visibilidade às relações construídas no âmbito do estágio de inglês no período de agosto a dezembro do ano de 2020, durante a pandemia da Covid-19 no Brasil, busquei discutir como essas experiências de estágio foram construídas durante a pandemia no semestre agosto-dezembro de 2020 e de que maneira essas experiências mobilizaram relações para a formação de professoras(es) de inglês. Seguindo a abordagem de pesquisa interpretativista (MOITA LOPES, 1994) e de análise do material empírico, essa pesquisa ganha corpo em uma disciplina de estágio supervisionado, feita integralmente de forma remota, em que esses processos e movimentos de relações são analisados. Como resultado, podemos definir que as relações da *escolauniversidade* trouxeram inúmeras reflexões para a formação das(os) estudenteprofessoras(es), não apenas em virtude da disciplina, mas em face dos desafios em tornar-se e reconhecer-se professor durante uma pandemia. Nesse sentido, a experiência oportunizada por essas mudanças permitiu diferentes experiências no contexto escolar que evidenciaram que a escola está além de seus muros, sendo formada por pessoas e a comunidade que a constitui, não apenas seu espaço físico.

**Palavras-chave:** Relações; *escolauniversidade*; identidade; inglês na escola pública; formação de professores de línguas.

## ABSTRACT

During the pandemic period in 2020, many professors were faced with the need to reframe their practices and beliefs based on the relationships built in their experiences in classes. Before the pandemic caused by COVID-19, there was in-person classes and, with social distancing approaches, the digital environment became the form of teaching used. Face-to-face took on a new meaning, as classroom interactions were no longer physical, but rather, through a screen, where we can't always actually tell if the student is on the other side. The changes affected everyone, especially those trainee teachers who saw the need to recognize themselves as teachers and experience teaching in a completely different way from previous internship generations. In order to give visibility to the relationships built within the scope of the english internship from August to December 2020, during the Covid-19 pandemic in Brazil, I sought to discuss how these internship experiences were built during the pandemic and how these experiences mobilized relationships for the training of English teacher(s). Following the approach of interpretive research (MOITA LOPES, 1994) with the analysis of empirical material, this research takes shape in a supervised internship discipline, entirely done remotely. As a result, we can define that the relations of the universityschool brought reflections for the formation of teachers, not only because of the discipline, but in view of the challenges of becoming and recognizing themselves as teachers during a pandemic. In this sense, this experience showed that the school is beyond its walls, being built by, not just its physical space.

**Keywords:** Relationships; *universitieschool*; identity; english in public school; Language Teacher Training.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Bobbie Carlyle, Self Made Man .....	14
Figura 2 - <i>Chat</i> .....	48
Figura 3 - <i>Slide 1</i> .....	55
Figura 4 - <i>Slide 2</i> .....	56
Figura 5 – Vídeo Naruto.....	58
Figura 6 – <i>Slide 3</i> .....	59
Figura 7 - <i>Slide 4</i> .....	60
Figura 8 - <i>Slide 6</i> .....	64
Figura 9 - <i>Slide 5</i> .....	65
Figura 10 - <i>Slide 7</i> .....	66
Figura 11 - <i>Slide 8</i> .....	67
Figura 12 - Vídeo <i>TikTok</i> .....	70
Figura 13 – <i>Slide 9</i> .....	75
Figura 14 - <i>Slide 10</i> .....	80
Figura 15 - <i>Slide 11</i> .....	85
Figura 16 - <i>Slide 12</i> .....	88
Figura 17 - <i>Slide 13</i> .....	89
Figura 18 - <i>Slide 14</i> .....	89
Figura 19 – <i>Slide da professora da Universidade</i> .....	113

## SUMÁRIO

<b>1 O DESMORONAMENTO DA TORRE .....</b>	<b>11</b>
1.1 APRESENTAÇÃO.....	11
1.2 CRISE E EDUCAÇÃO: CONTRAPONTO DA PANDEMIA E REALCE DE MAZELAS SOCIAIS.....	15
1.3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DURANTE A PANDEMIA OCASIONADA PELO COVID-19 .....	18
<b>2 DESTROÇOS: A PERSPECTIVA DO RECOMEÇO .....</b>	<b>21</b>
2.1 A PESQUISA E SEUS ASPECTOS.....	21
2.2 RESSIGNIFICAÇÃO IDENTITÁRIA E DAS RELAÇÕES.....	24
<b>3 O PLANEJAMENTO DOS PILARES .....</b>	<b>27</b>
3.1 LETRAMENTOS E ENSINO DE LÍNGUAS.....	27
3.2 ESTÁGIO E FORMAÇÃO DOCENTE .....	30
3.3 IDENTIDADE DE PROFESSORES .....	34
<b>4 PEDRA SOBRE PEDRA E MÃOS À OBRA - CONTEXTUALIZANDO O ESTÁGIO REMOTO EMERGENCIAL .....</b>	<b>38</b>
4.1 DIVISÃO DOS ENCONTROS E PARTICIPANTES.....	38
4.1.2 Duração dos encontros síncronos, avaliação da disciplina de estágio e ambientes de aprendizagem online utilizados .....	40
4.1.3 Processo de geração e coleta do Material Empírico.....	41
4.2 AS RELAÇÕES .....	42
4.2.1 Relação com o Estágio Remoto: A novidade .....	43
4.2.2 Relação com as(os) estudantes da escola: ausências.....	61
4.2.3 Relação com as professoras da escola: parceria .....	67
4.2.4 Relação com a língua inglesa: poder .....	75

4.2.5 Relação consigo mesmo como professor e com os outros: identidades.....	84
<b>5 CONSTRUÇÃO <i>AD AETERNUM</i>.....</b>	<b>91</b>
5.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>97</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>107</b>
<b>ANEXO I.....</b>	<b>110</b>

## 1 O DESMORONAMENTO DA TORRE

A torre é um simbolismo que permeia várias culturas e civilizações. Da Torre de Babel bíblica à torre do Tarot de Marselha, o simbolismo da renovação que permeia até os contos de fadas, como é o caso da Rapunzel.

É pensando nesse simbolismo de uma torre de pedras velhas que precisa pouco a pouco desmoronar e se reconstruir que adentro esses escritos, com a imagem da formação enquanto uma torre em construção, demolição e reconstrução eterna, espero que possa visualizar esse constante e necessário processo.

### 1.1 APRESENTAÇÃO

Pensar as próprias inconsistências é refletir sobre a construção das identidades em movimento. Eu não “sou”, eu “estou” alguma coisa e esse caráter transitório de estar, por vezes, se impõe ao estar de outros. A linguagem não só constitui poder, ela o mantém. É por meio da linguagem que transitamos nossas identidades, e é também por intermédio dela que reforçamos nossas inconsistências e buscamos sempre um sentido de “ser” em meio a todo o “estar”.

Seguindo essa reflexão, o anseio em dialogar e destacar a importância das relações interpessoais para a formação docente faz parte das minhas motivações para continuar o estudo acadêmico. Por esta razão, relatar parte da minha trajetória de (re)construção docente é, ainda que brevemente, prática necessária para situar os que leem meu trabalho sobre como minhas inconsistências-experiências me trouxeram a pesquisar sobre formação docente, estágio supervisionado e decolonialidade.

O trabalho está inserido na área da Linguística Aplicada, mais precisamente na subárea de formação de professores. A escrita desta dissertação está embebida na tentativa de situar um olhar decolonial sobre as práticas e a própria pesquisa. Este capítulo objetiva apresentá-los à trajetória que me trouxe até estas páginas. Inicialmente, discorro sobre minha própria jornada; em seguida, contextualizo a pesquisa; logo depois, apresento os objetivos e perguntas de pesquisa e, ao final, sigo para o processo de apresentação e discussão do material empírico e a conclusão que cheguei.

Para tanto, é importante compreender o pensar decolonial como a maneira pela qual a colonialidade está presente (QUIJANO, 2005), inclusive nas nossas próprias e aparentes contradições na visão colonial da qual estamos situados. Entendo que, na tentativa de fazer um trabalho sob uma perspectiva decolonial (MIGNOLO, 2014), por vezes, posso esbarrar nas

minhas inconsistências de vida e incongruências de fala. Contudo, situar abertamente a pesquisa é passo inicial para entender que estamos envoltos em uma “matriz de poder colonial” (MIGNOLO, 2014, p. 63), desde nossa simples existência, que nos faz:

Nos molda, nos localiza, nos classifica ao mesmo tempo em que daquele lugar (racial, nacional, de gênero, histórico, linguístico etc.) entendemos sua estrutura, seu funcionamento, suas transformações, quem a conduz, como a conduz e como ele nos conduz (MIGNOLO, 2014, p. 63).

Refletir sobre a própria constituição como docente é base para que o processo de formação seja uma ação e “para que seja *práxis*” (FREIRE, 2013, p. 72). Portanto, “se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica *práxis* se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica” (FREIRE, 2013, p. 73) e, a partir dessa reflexão crítica, o indivíduo seja capaz de modificar a realidade permeada por injustiças sociais (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2018) e desigualdades.

Mesmo sendo aluna da habilitação de Licenciatura em Letras-ínglês, o aspecto “ser professora”, por vezes, não se fez presente ao longo do curso. Como afirmam Pimenta e Lima (2005), os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Apesar de a universidade ter sido espaço de formação pessoal, desde o primeiro instante, ao longo do curso, principalmente nas disciplinas de Literatura e Competência Linguística, não havia a inserção de questões didáticas e da profissão, que só apareceram para mim, de forma mais marcada, na disciplina de estágio supervisionado.

Muito desta desvinculação entre curso e finalidade ocorreu devido à interferência de uma aparente “(in)competência linguístico-comunicativa” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011a) nas minhas produções escritas e orais. Pelas disciplinas muito teóricas, pela necessidade de trabalhar e também devido a outra graduação que fiz paralelamente<sup>1</sup>, tudo parecia convergir para o pensamento de que eu “não estava preparada para a sala de aula”, relato comum entre professores em formação, como mostram Mastrella-de-Andrade e Pessoa (2019). O rumo de minhas percepções foi se modificando quando lecionei pela primeira vez, como voluntária, em uma escola pública do Distrito Federal. Foi na escola que pude experimentar o início da desconstrução dos meus (pré)conceitos sobre ser professora e fui entendendo a necessidade de (res)significar meu entendimento sobre docência.

---

<sup>1</sup> Cursei Direito paralelamente ao curso de Letras-ínglês visando unir os dois cursos em prol da docência. Isto destaca a incoerência e incongruência de minha trajetória acadêmica, mas reforça o anseio em tornar significativo o que estudei por anos.

Eu imaginava que para ser professora era preciso ter o domínio completo da língua, segurança, controle e autoridade em sala de aula. Por muitos semestres eu me entendia apenas como uma universitária, não como uma professora em formação. Como afirma Pimenta, “uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições” (PIMENTA, 2005, p. 12). Portanto, a partir de minha percepção como docente na escola, fui entendendo que estou professora, mesmo com inseguranças e preconceitos que diariamente tento desconstruir. As minhas identidades estavam se (res)significando a partir da minha vivência na escola.

Foi no estágio supervisionado da graduação em Letras-inglês que escutei pela primeira vez o termo “letramento”. Baseado no conceito de Soares (2009), de descobrir a si mesmo pela língua, entender-se, “[...] (delinear o mapa de quem você é), e é descobrir alternativas e possibilidades, descobrir o que você pode ser” (SOARES, 2009, p. 43). Essa perspectiva foi importante para o entendimento de que “ser professora” não é um dom, mas sim um processo contínuo (KLEIMAN, 2005) de descoberta, reflexão e ressignificações. Com base nisto, entendo hoje que ser professora é lapidar-se diariamente. Como na escultura *Self made man*, de Bobbie Carlyle, ser docente é um construir-se a si, mas com o auxílio de ferramentas; é um processo mutável, mas em constante andamento. Entendo que as realidades e vivências são diferentes e, por essa razão, pensar e problematizar o estágio supervisionado como espaço formativo e significativo para os(as) docentes em formação é entender que cada pessoa terá uma experiência e que aquele espaço, bem como todo espaço de troca e uso da linguagem, faz parte da história de constituição daquele ser que está professor(a) e das relações que ali vivencia.

**Figura 1** – Bobbie Carlyle, Self Made Man



Fonte: <https://www.bobbiecarlylesculpture.com/SelfMadeMan.php>.

É a partir destas experiências e de autores como Pimenta que podemos perceber que “a questão da docência na universidade ultrapassa os processos de sala de aula, colocando em questão as finalidades do ensino de graduação” (PIMENTA, 2005, p. 16). Muitas vezes, em cursos de licenciatura, os professores em formação perpassam disciplinas que aparentemente não buscam a finalidade docente, que os põem em uma anestesia de se perceberem apenas como alunos de licenciatura e não, de fato, como professores em formação. Jordão e Buhner (2013, p. 672), ao dizerem que os alunos-professores enfrentam dificuldades em torno dos seus lugares como alunos e como professores de língua inglesa durante o processo de formação nos cursos de Letras, que seguem caminhos formativos diferentes uns dos outros, também problematizam essa formação, por vezes, vazia da própria finalidade.

Foi no susto que me vi professora, foi no susto que percebi que ao longo desses semestres, em que parecia me esquecer para o que estava me formando, é que me constituía

professora. Na universidade em que me formei, há um sistema de créditos no qual podemos cursar disciplinas de outros cursos, porém, ao passo que esse sistema contribui para a formação pessoal, ele contribui também para a falsa sensação de perder-se no curso de licenciatura. Hoje, percebo que não quero vir a ser professora, eu já estou me constituindo professora. É por esta razão que a pesquisa que escrevo faz tanto sentido para minha identidade, pois é no meu processo de formação e estando professora que pude adentrar o processo de (res)significar minha identidade docente, que pude digladiar-me com as realidades que não são minhas e quebrar os muros da torre de conceitos e delimitações fixas que eu tinha sobre “ser” professora e sobre “ser” em geral.

Após o breve relato do contexto da minha jornada docente e acadêmica, farei o relato do contexto sócio-histórico em que esta pesquisa se situa. Isso objetiva delimitar e destacar variáveis que permeiam estas páginas.

## 1.2 CRISE E EDUCAÇÃO: CONTRAPONTO DA PANDEMIA E REALCE DE MAZELAS SOCIAIS

“Crise”: essa foi uma das palavras mais utilizadas durante o período pandêmico no ano de 2020. Contudo, como bem afirma Sousa Santos: “o mundo tem vivido em permanente estado de crise” (SOUSA SANTOS, 2020, p. 5) que, apesar de aparentar um cenário novo, a pandemia ocasionada pelo novo Coronavírus apenas “vem agravar uma situação de crise a que a população mundial tem vindo a ser sujeita. Daí a sua específica periculosidade” (SOUSA SANTOS, 2020, p. 5). Ou seja, esse contexto apenas ressaltou o processo de crise pelo qual a humanidade perpassa nas últimas décadas. A concepção de crise, para uma parte da corrente sociológica, indica, nas palavras de Saul:

O momento agudo de um processo, que ocorre como resultante da atuação simultânea de forças sociais concretas e antagônicas, atuando como energias degenerativas e regenerativas, ao mesmo tempo. Nesse caso, as crises se verificam como produtos de tensões cujo campo de realização envolve o plano material e o plano intelectual e, no seu interior, estão contidas múltiplas possibilidades de resolução ou de acomodamento das situações agudas (SAUL, 2001, p. 223).

Seguindo esse conceito de crise, no qual forças sociais concretas e antagônicas atuam para construir e destruir, foi possível perceber que muitos(as) docentes necessitaram ressignificar suas práticas e crenças. No Brasil, o Ministério da Saúde confirmou, em meados de fevereiro de 2020, o primeiro caso de covid-19. A partir de então, o isolamento social, uma



das recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) para tentar achatar a curva de contágio da doença, manteve em seus lares todos aqueles que tinham um lar, puderam e quiseram estar em casa para contribuir com a redução da propagação do vírus e a crise se tornou mais concreta.

Apesar de, em um primeiro momento, ser a pandemia um problema de saúde, ao longo dos meses foi possível identificar falhas estruturais e socioeconômicas, por exemplo: na saúde, a falta de equipamentos de proteção individual (EPI's) para os profissionais da linha de frente, a escassez de leitos e de equipamentos médicos, que foram os maiores desafios. Para a cidadania, os inúmeros cadastros de pessoas físicas (CPF's) criados para recebimento do auxílio emergencial, pago pelo Governo Federal para reduzir os impactos econômicos demonstrou que grande parte da população era invisível até aquele momento. No aspecto da educação, a ausência de equipamentos tecnológicos nas escolas e do preparo de discentes e docentes mostrou que o ensino à distância aparentemente não era possível em um país que ainda possui pessoas sem acesso à internet. Em diversas outras áreas da vida a “clareza pandêmica e as aparições em que ela se materializa” (SOUSA SANTOS, 2020, p. 10) evidenciaram as mazelas e os problemas sociais pré-existentes.

Com o foco na educação, a pandemia confere à realidade uma “liberdade caótica”, nos termos de Sousa Santos (2020), posto que a realidade da ausência de equipamentos tecnológicos nas escolas e nos lares de discentes e docentes, além da ausência ou limitação do preparo para o ensino remoto trouxeram, com as aulas à distância, inúmeras barreiras e desafios para um ensino de qualidade e efetivo, principalmente para o ensino de línguas em escolas públicas. Esses problemas não são advindos da pandemia, mas já se faziam presentes e apenas foram realçados, clamando pela necessidade de colaboração social e intervenção política.

É no “inédito viável” proposto por Freire (1987) que professores(as) transformam a crise em oportunidade e perspectiva para uma reestruturação de saberes. Nesse sentido, nos termos de Monte Mor: “Na sociedade digital, outro conceito de tecnologia veio a predominar, ampliando as formas de organização e construção de conhecimento” (MONTE MOR, 2019, p. 06), desafio para a prática dos docentes de línguas, principalmente no período pandêmico, pois “aprende-se a usar algo que já está inventado (equipamentos, máquinas, por exemplo), estabelecido e decidido (como as normas linguísticas)”, ou seja, é como se a prática docente fosse reinventada na pandemia por intermédio da tecnologia, dentro de um campo já conhecido, a linguagem; mas vale ressaltar, de forma forçosamente reinventada (RM, 2021).

Levando em consideração o contexto da pandemia, o referencial teórico e o contexto situacional, esta pesquisa toma forma em um estágio supervisionado de uma universidade

pública do Centro-Oeste. Nesse estágio supervisionado, o projeto inicial de formação proposto pela professora do estágio é o de situar os(as) docentes em formação, desde o primeiro dia, na escola pública em que lecionarão, na tentativa de buscar o engajamento e a parceria entre universidade-escola, constituindo uma formação da *escoluniversidadescola* (SUSSEKIND; COUBE, 2020), em que ambos os espaços são igualmente formativos, cujos saberes são fundamentais para a vida na educação linguística a cada momento.

Por intermédio do desafio ao caráter hierarquizado e dominante da universidade sobre a escola, a proposta do estágio supervisionado desta professora formadora é repensar o próprio papel da universidade, historicamente consolidado como espaço de produção de conhecimento (BORELLI, 2018), reconhecendo e problematizando os privilégios da universidade e das pessoas que a ocupam. Muitas vezes, os privilégios, que excluem outras formas possíveis de conhecimento e negam outros(as) agentes, reforçam a visão da escola e da universidade, como afirma Borelli:

Separadas por essa hierarquia, que distancia o suposto “lugar do conhecimento científico” do “lugar do conhecimento prático”, o encontro da universidade com a escola é um requisito para que seja concluída a formação do(a) futuro(a) professor(a). Nesse momento, então, os conflitos vivenciados ou até mesmo a forma de organização do estágio revelam a importância de resignificarmos as relações entre os(as) agentes desses espaços e de olharmos mais cuidadosamente para a sua estrutura (BORELLI 2018, p. 18).

Pensar sobre o papel da universidade e da escola possibilita abrir caminhos para importantes mudanças em nossa prática docente, e isso se torna ainda mais relevante no contexto do estágio (BORELLI, 2018, p. 18) por ser este o espaço no qual universidade e escola se unem pela primeira vez na vida da maioria dos(as) professores(as) em formação. E é baseado nesse pensamento que o estágio supervisionado, contexto geotemporal desta pesquisa, constrói seus pressupostos de formação docente. Como afirmam Lima e Pessoa, “a reflexão sobre a própria prática desde a formação universitária é uma parcela importante na preparação dos futuros docentes para enfrentar os obstáculos inerentes ao início da carreira docente” (LIMA; PESSOA, 2010, p. 252).

Participaram desta pesquisa alunos(as) matriculados(as) na disciplina de estágio supervisionado, estudantes de Letras-inglês de uma universidade do Centro-Oeste, com habilitação em Licenciatura. O estágio se deu, desde o início, de forma remota, com o auxílio das plataformas digitais *Google Meet* (para os encontros síncronos e aulas) e *Aprender 3* (na qual os(as) docentes em formação encontravam o cronograma da disciplina, atividades paralelas e os textos lidos ao longo da disciplina). Ou seja, não houve deslocamento a nenhum

espaço físico durante todo o semestre, em respeito as medidas de distanciamento social e em respeito à vida de todos os envolvidos.

### 1.3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DURANTE A PANDEMIA OCACIONADA PELO COVID-19

Nesta pesquisa, busco discutir a maneira como o estágio de inglês no curso de Letras Inglês Licenciatura promoveu relações entre a escola e a universidade para a formação de professores de inglês. Seguindo a abordagem de pesquisa qualitativa (MARTINS, 2004; FLICK, 2002) interpretativista (MOITA LOPES, 1994) e da análise do material empírico produzido pelos participantes da pesquisa e pela pesquisadora, esta pesquisa ganha corpo em uma disciplina de estágio supervisionado, feita integralmente de forma remota, durante o segundo semestre de 2020 em uma universidade situada no Centro-Oeste, com participantes que cursavam os últimos semestres do curso de Licenciatura em Letras-inglês. Esse contexto possibilitou, ainda que de forma breve, a análise dos processos e movimentos de relações construídas naquele período.

Não há pretensões em esgotar a temática, mas pretendo discutir a importância de ouvir e refletir sobre as vivências daqueles(as) que estão formando-se docentes. Destacar a percepção desse processo pode trazer reflexões sobre o próprio processo de formação de professores(as), sobre concepções de língua e os conflitos que os constituem. Com um olhar embasado na teoria sobre aspectos identitários na pós-modernidade (HALL, 2006) e sobre formação docente (NOVOA, 2003) esta pesquisa firma seus pilares.

Para atender ao objetivo de dar visibilidade às relações construídas no âmbito do estágio de inglês no período de agosto a dezembro do ano de 2020, durante a pandemia da Covid-19, buscarei discutir respostas para as seguintes perguntas de pesquisa: 1) Como as experiências de estágio foram construídas durante a pandemia no semestre agosto-dezembro de 2020 em um curso de Letras-inglês no Centro-Oeste do Brasil? 2) De que maneira essas experiências mobilizaram relações para a formação de professoras(es) de inglês?

A metodologia de pesquisa utilizada na análise do material empírico<sup>2</sup> se enquadra no caráter qualitativo (MARTINS, 2004) interpretativista (MOITA LOPES, 1994), em que o contexto de pesquisa é uma turma de estágio supervisionado do curso de Letras-inglês de uma

---

<sup>2</sup> Utilizamos, eu e minha orientadora, o termo “material empírico” ao invés do termo “dados”, por entendermos que dados são estáticos, como se já estivessem dados, *given*. Por isso, o termo “material empírico” demonstra melhor como o material vivenciado é gerado, discutido e construído pelas pessoas envolvidas na pesquisa.

Universidade pública brasileira situada no Centro-Oeste, realizada integralmente de forma remota, por intermédio da plataforma da universidade e de uma plataforma de comunicação simultânea disponível gratuitamente na internet. Os(as) participantes da pesquisa são: 21 docentes em formação; 2 professoras supervisoras e regentes de escolas públicas do Distrito Federal; 2 mestrandos(as), incluindo a minha participação, além da professora supervisora e regente da disciplina do estágio supervisionado.

É importante ressaltar que não possuo a pretensão de fazer generalizações e que a análise feita leva em consideração o contexto pontual e social dos(as) participantes e do momento histórico em que está inserida. A própria formação, conforme afirma Pimenta (2005), é repleta de contradições, conflitos e dilemas; marcas que caracterizam o ensino como prática social e que ocorrem em contextos historicamente situados e não poderia ser diferente com a análise feita a respeito deste processo.

Por estarem situados em uma abordagem identitária, os resultados e investigações são mutáveis e variam de acordo com o contexto de cada participante, pesquisador, localidade, momento de ocorrência e demais fatores que podem influenciar os resultados e o processo de pesquisa. Nesse sentido, a proposta em tela abrange a perspectiva do letramento crítico que perpassa focos filosófico-pedagógicos, “ao voltar-se para a percepção crítica das sociedades em que se vive, para o desenvolvimento de pessoas que interagem nessa sociedade com maior capacidade de decisões e de escolhas” (MONTE MOR, 2019, p. 10).

Ao abordar esta perspectiva como lente para a interpretação dos fenômenos durante o estágio supervisionado remoto, “admite-se que há uma sobreposição – cuja convivência se manifesta conflituosa, ou seja, ora integradora, ora agregadora, ora excludente – das Sociedades da Escrita e da Digital” (MONTE MOR, 2019, p. 10), mas que possibilitam, nesse conflito e sobreposições, evidenciar a resignificação identitária da prática docente dos(as) licenciandos(as), principalmente em meio à pandemia. Como afirma Silva (2020) existe um risco de precarização sobre o trabalho docente se não fizermos as devidas críticas ao processo de sofrimento pelo qual muitos e muitas de nós, profissionais do ensino, temos passado, durante a pandemia.

Esta dissertação é embasada por discussões sobre formação de professores em uma perspectiva crítica e decolonial, como pilares para atender ao objetivo de pesquisa e buscar respostas para as discussões propostas. Portanto, é necessário entender que para esta dissertação, a concepção de formação de professores se pauta no pensamento de autores como Lopes e Borges (2015) – sobre a impossibilidade de plenitude, de perfeição, de acabamento e Zeichner (2008) – sobre a necessidade de entender a educação como espaço para a justiça social.

Letramento crítico é entendido nesta pesquisa segundo a concepção de autores como Kleiman (2005) e Menezes de Souza (2011), como um processo amplo e complexo, no qual “tanto o autor quanto o leitor estão *no mundo e com o mundo*” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 2) percebidos como sujeitos sociais:

[...] Cujos “eus” se destacaram de e tiveram origem em coletividades sócio-históricas de “não-eus”; isso não apenas cria um sentido de identidade e pertencimento para o sujeito social, mas também uma consciência histórica: mais do que estar no mundo, ficando com o mundo criamos o tempo (MENEZES DE SOUZA 2011, p. 2).

Neste capítulo, busquei apresentar minha trajetória docente com a finalidade de situar sobre como minhas vivências e identidades me trouxeram até aqui. Com isso, por vezes entrando em contradições, situo esta pesquisa em uma vontade decolonial de discutir o ensino e a formação de professores(as) de línguas no tempo presente. Apresentei o contexto da pesquisa que foi marcada por um fenômeno histórico que modificou percepções e (res)significou identidades por si só, além do contexto específico da pesquisa. Logo depois, apresentei o objetivo e as perguntas de pesquisa. Aproveitando tudo o que já foi exposto, no próximo capítulo apresentarei a metodologia e em seguida partirei para os capítulos teóricos e de apresentação e discussão do material empírico.

## 2 DESTROÇOS: A PERSPECTIVA DO RECOMEÇO

Coloco a pandemia como um dos fatores que forçaram o desmoronamento da torre da formação. Algumas práticas antes utilizadas nas salas de aulas precisaram, no mínimo, ser ressignificadas para esse novo cenário de ensino e aprendizagem, logo, a torre precisou ser derrubada e precisei olhar atentamente para os destroços, que aqui entendo como as práticas docentes, para que pudesse avaliar, individualmente e de forma coletiva, o que se pode e se deve manter e o que se deve transformar para construir uma nova estrutura.

### 2.1 A PESQUISA E SEUS ASPECTOS

A visão que o pesquisador tem da realidade a ser estudada está intrinsicamente ligada à escolha metodológica da pesquisa, como aponta Moita Lopes (1994), assim entendendo ser a realidade algo dinâmico, não estático, e sempre em movimento. As escolhas metodológicas que serão utilizadas na pesquisa não se restringem a métodos específicos, predeterminados e fixos.

Esta é uma pesquisa qualitativa (FLICK, 2002), a qual consiste no reconhecimento e análise de diferentes perspectivas e nas reflexões do pesquisador e dos participantes a respeito da pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento, entendendo que “a relevância específica da pesquisa qualitativa para o estudo das relações sociais deve-se ao fato da pluralização das esferas da vida” (FLICK, 2002, p. 17). Para Flick (2009a) a pesquisa qualitativa possui relevância para os estudos das relações sociais devido à complexidade das esferas da vida social, que exigem sensibilidade.

Essa é uma visão de processo de construção de conhecimento que abarca não só o pesquisador, mas também os participantes e a própria pesquisa. Assim, esta pesquisa é também interpretativista (MOITA LOPES, 1994), trazendo em si o pressuposto de que o social é fruto de significados e interpretações que são produzidas pelos participantes de um determinado contexto, e que é na linguagem e por meio dela que essas interpretações são acessadas e construídas. Uma vez que a língua não é meramente representativa, mas sim intencional e ativa, pode-se afirmar que “ela é constitutiva e constituída pela identidade” (MASTRELLA, 2007, p. 109).

A análise metodológica desta pesquisa segue o entendimento de Flick (2013) no sentido de se constituir mais como um diálogo, em que a sondagem, novos aspectos e suas próprias estimativas encontram o seu lugar. Ou seja, os materiais empíricos serão construídos e analisados a partir das produções, das relações e construções de sentido e participações das e

entre as pessoas envolvidas, considerando o contexto ao longo do processo de geração e discussão do material empírico.

Em seus estudos, Moita Lopes (1994) classificou as pesquisas que seguem o paradigma interpretativista em duas: a introspectiva, possuindo um cunho mais psicológico, e a etnográfica, baseada principalmente em aspectos sociais (MOITA LOPES, 1994, p. 334). Visando “entender os significados construídos pelos participantes do contexto social de modo a poder compreendê-lo” (MOITA LOPES, 1994, p. 334), esta pesquisa possui um caráter etnográfico, à medida em que adentra um espaço social, a escola na qual os participantes licenciandos em Letras-ínglês estão em formação, a fim de compreender alguns aspectos desse processo.

Como afirma Flick (2000, p. 17), existe uma enorme variedade de métodos específicos disponíveis, cada um dos quais partindo de diferentes premissas em busca de objetivos distintos, mas não desconsiderando as outras. Por isso, esta pesquisa tem aporte metodológico mais conectado à abordagem etnográfica, como entende Moita e Lopes (1994) e na visão de Flick (2009a), a qual visa:

Menos à compreensão dos eventos ou processos sociais a partir de relatos sobre estes eventos (por exemplo, em uma entrevista), mas sim uma compreensão dos processos sociais de produção desses eventos a partir de uma perspectiva interna ao processo, por meio da participação durante seu desenvolvimento (FLICK, 2009a, p. 31).

Essa opção proporciona e permite que sejam exploradas as histórias dos participantes, suas compreensões dessa história (FLICK, 2009b), bem como as relações sociais/interacionais dentro e fora do ambiente educacional que se entrecruzam para construir e/ou desconstruir as identidades (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2010), permitindo reflexões sobre elas para participantes e pesquisadores. Ainda, seguindo o entendimento de Moita Lopes (1994), devemos considerar o envolvimento de questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade dos envolvidos na pesquisa.

A comunicação do pesquisador em campo é vista como parte explícita da produção de conhecimentos e não como simples variável a interferir no processo (FLICK, 2009b), ou seja, a subjetividade do pesquisador, bem como dos participantes, “tornam-se parte do processo de pesquisa” (FLICK, 2009a, p. 25). Subjetividade propiciada pela linguagem, pois, para Moita Lopes (1994), a linguagem é determinante central do fato social; se a pesquisa é social, ela se constitui como intrinsecamente subjetiva, isto é, relacionada com as subjetividades dos participantes e incluindo os pesquisadores.

Visando ultrapassar as barreiras do apenas aplicar teorias, nos termos ressaltados por Rajagopalan (2003), a pesquisa deve se voltar para o pensamento da própria teoria de forma diferente, “nunca perdendo de vista o fato de que o nosso trabalho tem que ter alguma relevância. Relevância para as nossas vidas, para a sociedade de modo geral” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 12).

Durante o semestre, fiz parte da disciplina de estágio supervisionado como estudante de mestrado em Estágio de Docência. Com isso, também fui estagiária dentro do estágio, mas em uma espécie de monitoria, por intermédio de uma disciplina do próprio currículo de mestrado. Acompanhei as aulas do estágio supervisionado do início ao fim, com algumas intempéries em razão da pandemia, que ainda está presente em nosso cotidiano, e de algumas aulas dos(as) docentes em formação. Ao longo do estágio fiz uma explicação sobre a pesquisa e o convite para que os alunos da disciplina de estágio supervisionado participassem da pesquisa, formalizado o aceite via *google forms*.

Durante as aulas e regências, por todo o semestre do estágio supervisionado, foi gerado o material empírico, utilizando os instrumentos de pesquisa disponíveis para discuti-lo a partir da perspectiva teórico-metodológica que trago para este trabalho. Fizem parte do processo de geração do material empírico a produção de narrativas dos participantes sobre suas histórias de ensino-aprendizagem de língua inglesa durante as aulas e, principalmente, com o seminário final da disciplina, os relatos, falas, conversas e discussões em sala, gravados em áudio ao longo do estágio supervisionado, e as observações e participações das aulas ministradas pelos(as) estagiários(as) na escola.

Importante mencionar que realizei gravações em áudio e vídeo dos encontros síncronos durante todo o semestre em que participei como estagiária docente na disciplina de estágio supervisionado aqui analisada, contudo, durante a análise do material empírico tive alguns percalços, perdi um dos telefones em que havia gravado os áudios das aulas, os vídeos gravados ficaram todos sem som.

Com isso, ao final, consegui utilizar algumas gravações feitas pela professora da disciplina que gentilmente me cedeu a parte que restava dos áudios perdidos. Com isso, transcrevi os áudios e os assistia com os vídeos mudos, resultando em pouco mais de 60 páginas de transcrições. Buscando uma análise que envolva vários ângulos de observação, tomo por base o conceito de cristalização de Ellingson:

A cristalização combina múltiplas formas de análise e múltiplos gêneros de representação em um texto coerente ou numa série de textos relacionados, construindo um relato rico e abertamente parcial de um fenômeno que problematiza sua própria



construção, enfatizam as vulnerabilidades e posicionamentos do(a) pesquisador(a), elabora afirmações sobre significados socialmente construídos e revela a indeterminação das alegações de conhecimento ao mesmo tempo em que são produzidas (ELLINGSON, 2009, p. 4)<sup>3</sup>.

Utilizei referências às falas e aos relatos coletados ao longo da disciplina de estágio supervisionado relacionando-os e contrastando-os com os seminários finais, escritas e representações, na tentativa de desconstruir a ideia tradicional de verdade única. Isso é feito de acordo com o que propõe um dos pilares da cristalização de Ellingson (2009).

Visando o plano ético, utilizarei pseudônimos ao referenciar dizeres e produções dos participantes, escolhidos individualmente por cada um que desejar e concordar em participar da pesquisa, pois “só se pode falar em ética quando estão em discussão ações internacionais praticadas por agentes humanos no exercício de sua livre e espontânea vontade” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 15-16). A pseudonimização é utilizada para proteger os participantes sobre os materiais sensíveis que eventualmente sejam analisados nesta pesquisa, também em respeito à Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) em vigor no país.

Para análise do material empírico, utilizarei os estudos de Erickson (1988) que afirma ser a análise empírica na pesquisa decorrente do avanço da observação, podendo o pesquisador retornar às anotações de campo, às gravações e outros materiais e interpretá-los e refletir sobre as mudanças de visão da pesquisadora e dos(as) participantes, a fim de tomar decisões estratégicas em relação aos próximos passos na pesquisa, avançando e retroagindo de acordo com o que o próprio material fornecer como *corpus* de pesquisa (ERICKSON, 1988, p. 1089). Ou seja, a pesquisa é um processo, e como processo, muito do que será feito é imprevisível, pois, devido à natureza própria do ensino e aprendizado de línguas e das relações sociais, a maior parte da metodologia será construída ao longo do agrupamento do material empírico.

## 2.2 RESSIGNIFICAÇÃO IDENTITÁRIA E DAS RELAÇÕES

É no cenário de isolamento social que esta pesquisa se constrói. O contexto é historicamente diverso de muitos outros; já o era por si só, mas tornou-se ainda mais único em meio a tantas variáveis críticas e significativas que provavelmente deixará e deixa seus rastros

---

<sup>3</sup> “*Crystallization combines multiple forms of analysis and multiple genres of representation into a coherent text or series of related texts, building a rich and openly partial account of a phenomenon that problematizes its own construction, highlights researchers’ vulnerabilities and positionality, makes claims about socially constructed meanings, and reveals the indeterminacy of knowledge claims even as it makes them*” (ELLINGSON, 2009, p. 4) (Tradução minha).

ao longo dos dias, meses, anos e décadas. Para entender os pilares desta pesquisa é preciso considerar que o contexto em que as pessoas estão inseridas influencia a aprendizagem e a formação. Baseando-me na visão sociocultural de Johnson (2006), esta pesquisa é interpretada sob o ponto de vista do contexto social e histórico, fundamental para possibilitar um diálogo, de fato, transformador.

Compreender como os(as) participantes (res)significam seus contextos no estágio supervisionado é adentrar as práticas de letramento (STREET, 2009), em as pessoas se engajam social e culturalmente por intermédio da linguagem. Pensar sobre o papel da universidade e da escola para a formação docente possibilita abrir caminhos para importantes mudanças na prática de ensino e aprendizado de línguas, e se torna ainda mais relevante no contexto do Estágio (BORELLI, 2018, p. 18) por ser este o espaço no qual universidade escola se unem, na maioria dos cursos de licenciatura, pela primeira vez para a maioria dos(as) professores(as) em formação e, portanto, é baseado nesse pensamento que o estágio supervisionado, contexto geoespacial dessa pesquisa, constrói e influencia os pressupostos de formação docente.

Como afirmam Lima e Pessoa, “a reflexão sobre a própria prática desde a formação universitária é uma parcela importante na preparação dos futuros docentes para enfrentar os obstáculos inerentes ao início da carreira docente” (LIMA; PESSOA, 2010, p. 252). E foi durante um período pandêmico que os(as) professores(as) participantes desta pesquisa puderam experimentar a escola pública por intermédio da prática docente no ensino remoto.

O *face-to-face*, as relações interpessoais ganharam um novo significado, as interações em sala de aula não são mais físicas, mas sim por intermédio de uma tela, em que nem sempre podemos de fato saber se a pessoa está do outro lado. É nesse contexto que a formação docente dos participantes tomou forma e que os conceitos e pré-conceitos sobre o ensino de línguas foram postos em questionamento e abertos para a resignificação. Ao abordar a temática da sociedade em rede, ou seja, a sociedade tecnológica e inserida na internet, Monte Mor expõe que o valor do ensino e das atitudes nessa sociedade está:

No fazer (construir, criar, transformar); os que fazem ou podem criar, desenvolver suas liberdades, podem se ‘emancipar’, ter agência, embora se reconheça que muitos dos que fazem [algo] também seguem – ou podem seguir – os critérios de conformidade, isto é, fazem [algo] de modo repetitivo, conforme outros modelos pré-existentes (MONTE MOR, 2019, p. 06).

Por essa razão, a prática docente no estágio supervisionado de forma remota, durante um período pandêmico, perpassa as afirmações de Monte Mor (2019). Nesse sentido, questiono

se a prática de ensino foi renovada e (res)significada durante esse período, ou apenas remontada e replicada no espaço digital.

### 3 O PLANEJAMENTO DOS PILARES

Para que a torre seja reconstruída a partir de seus destroços, é necessário selecionar criticamente o que deve ou não fazer parte da nova estrutura, para isso é preciso reflexão e planejamento da prática docente. Logo, planejar os pilares da nova torre é planejar a *práxis*.

#### 3.1 LETRAMENTOS E ENSINO DE LÍNGUAS

Jordão, em entrevista dada a Francisco Carlos Fogaça (2017), afirma que, para ela, o letramento crítico é uma espécie de pedagogia crítica de viés pós-estruturalista, pois, para ela, o mundo “é um lugar de complexidade, a realidade é inacessível a nós sem a linguagem, nossas perspectivas são sempre de ordem interpretativa, construídas nos discursos que nos constituem e são por nós construídos” (FOGAÇA, 2017, p. 188). Ou seja, a filosofia do letramento crítico no ensino faz parte do contexto desta pesquisa.

Como foi posto em meu relato, a perspectiva dos letramentos foi apresentada a mim apenas ao final da graduação. O termo “letramentos” será utilizado, por vezes, ao longo do texto no plural, seguindo a definição de Street (2007). Baseada em Soares (2009), o termo “letramento” aparece a partir da necessidade de se entender e usar a língua nos contextos sociais de forma significativa e não simplesmente como a habilidade de saber ler e escrever. Para Soares (2009):

Só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente - daí o recente surgimento do termo letramento (SOARES, 2009, p. 20).

É por meio dessa lente que entendo, talvez, ser o termo ainda pouco conhecido por alguns dos meus colegas de profissão, o que possivelmente ocorre porque muitos de nós fomos formados a partir de ideias sobre ensinar e aprender que vêm de fora, de uma tradição de ensino e aprendizagem embasada apenas na concepção de métodos (KUMARAVADIVELU, 1994), que muitas vezes está dissociada dos contextos e práticas sociais dos indivíduos, e muitos manipulados e empregados para criar e sustentar desigualdades sociais (KUMARAVADIVELU, 2003) e que esteve presente na formação de uma boa parte dos docentes. Contudo, o exercício da docência “não se reduz à aplicação de modelos previamente estabelecidos, mas que, ao contrário, são construídos na prática dos sujeitos professores

historicamente situados” (PIMENTA, 2005), portanto, tomar consciência do seu contexto significa, em outras palavras, reconhecer sua própria identidade, sua classe, sua raça, seu gênero, sua etnicidade (KUMARAVADIVELU, 2003) e, portanto, a prática dos letramentos se dá na realidade social. Com isso, ao despertarmos para os letramentos:

Estamos incorporando essa palavra ao nosso vocabulário educacional - significa que já compreendemos que nosso problema não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas é, também, e, sobretudo, levar os indivíduos - crianças e adultos - a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita. No entanto, infere-se, de tudo que foi dito, que o nível de letramento de grupos sociais relaciona-se fundamentalmente com as suas condições sociais, culturais e econômicas (SOARES, 2009, p. 58).

Tomando isso por base, há diferentes tipos e níveis de letramento, “dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural” (SOARES, 2009, p. 49) e é esse um dos maiores desafios da formação docente, principalmente do ensino de línguas. O conceito de letramento é entendido por alguns autores (STREET, 1993; KLEIMAN, 1995; SOARES, 2009; MONTE MÓR, 2012) como um construto que envolve práticas sociais ancoradas na língua em uso. Esse conceito é ponte para a conexão entre ensino de línguas, identidade docente e formação de professores, pois abarca os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

O professor em formação, ao identificar-se docente, movido pela necessidade de mostrar aos alunos como a língua que estão aprendendo está em uso nas diversas práticas sociais que constituem suas vidas, aos poucos se torna um agente de letramento. Conforme Kleiman:

Um agente social é um mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade: no caso da escola, seria um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições (KLEIMAN, 2006, p. 82).

Por ser o espaço de sala de aula um local de “encontros e descoberta de semelhanças e diferenças” (SANTOS, 2009, p. 25), um universo social e cultural onde as relações de poder e os conflitos ideológicos estão em constante interação (KUMARAVADIVELU, 1999), é também nesse mesmo espaço em que a possibilidade das práticas de letramento são potencializadas e necessárias, a fim de tornar significativo o ensino e os saberes que circulam na escola e que são construídos de forma colaborativa (ROJO, 2012) na sala de aula.

O termo “letramento” foi utilizado no Brasil pela primeira vez por Mary Kato em 1980, como forma de marcar sua ruptura epistemológica com a noção de alfabetismo (TREVISAN,

2019). Com isso, a noção da insuficiência do apenas alfabetizar, ou seja, só possibilitar a consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema–grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita (SOARES, 2004, p. 15) dos alunos não era mais suficiente para a educação. Portanto, surge o conceito de letramento, um processo que ultrapassa as noções do alfabetizar.

Durante muitos anos, o conceito de alfabetismo era usado para designar o conjunto de competências e habilidades ou capacidades envolvidas nos atos de ler e escrever diferente da praticada por outro indivíduo, levando em consideração a história e práticas sociais em que está inserido (ROJO, 2009). Nesse sentido, as práticas sociais de letramento “que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas vão constituindo nossos níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e escrita, dentre elas, as práticas escolares” (ROJO, 2009, p. 98), e essas práticas escolares, devemos sempre associá-las às práticas sociais.

De acordo com Rojo (2009), o termo “alfabetismo” tem um foco mais individual, imerso em uma perspectiva psicológica, bastante ditada “pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos)” (ROJO, 2009, p. 98). O termo “letramento”, para Rojo (2009), além de se colocar em uma perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural, está ligado aos usos e práticas sociais de linguagem em contextos diversos.

Nesse paralelo, é importante colocar também que o termo “letramento” era tradicionalmente entendido por ser o “ensino padrão, a gramática, o cânone literário e as normas padronizadas da língua” (COPE; KALANTZIS, 2016, p. 10), e foi modificado ao longo dos estudos e dos anos. Em meados de 1990, devido à necessidade do ensino e aprendizagem de letramento acompanhar as mudanças do mundo (COPE; KALANTZIS, 2016), o conceito passou a ser entendido como “prática social, pois a linguagem encontra-se situada política e ideologicamente nos diferentes espaços sociais e culturais” (TREVISAN, 2019). Os conceitos de alfabetização e alfabetismo foram postos em questionamento e cederam espaço para estudos e práticas de letramento, principalmente em contextos de ensino de línguas.

Autores como Street (2007), Rojo (2009), Kumaravadivelu (1999), Kleiman (2006), Hilary Janks (2018) e Monte Mór (2012) calcaram estudos e práticas lastreados na concepção de letramento como prática social situada em relações desiguais de poder, na cultura e costumes de um povo, em ideologias e outros aspectos variáveis das sociedades que fazem das práticas, inclusive das práticas escolares, práticas socioculturais. Portanto, o letramento não é fixo e/ou universal, mas sim embebido de contexto social e sensível à realidade dos sujeitos que a compõem, trazendo para si a quebra da padronização e homogeneidade que, por mais que sejam

tendência e constante tentativa, é impossibilidade (SILVA, 2000), pois a homogeneidade não possibilita abarcar as diferenças, a heterogeneidade dos seres e a individualidade sem desconsiderar o social, o que se torna papel do letramento.

Vale ressaltar que, conforme afirma Street (2003), as práticas de letramento variam de um contexto para outro, de uma cultura para outra e ainda existem efeitos de diferentes letramentos em diferentes condições. Um exemplo disso é o fenômeno apontado por Cope e Kalantzis (2016) sobre a língua inglesa. Os autores pontuam que ao passo que o inglês se tornava língua mundial, também se multiplicava em vários “ingleses”, fenômeno que demonstra ser o contexto social influenciador da linguagem. Conforme afirmam Mastrella-de-Andrade e Pessoa (2019), a linguagem não é fechada, mas fluída, e é o que nos constitui e de que as pessoas fazem uso para entender o mundo e construí-lo.

O letramento, portanto, não se restringe apenas a leitura e escrita, mas a “modos linguísticos, visuais, audíveis, gestuais e espaciais de sentido” (COPE; KALANTZIS, 2016, p. 10). Passando os letramentos a serem entendidos como “prática social plural e situada que reflete valores culturais, políticos, ideológicos e linguísticos de determinado grupo social” (JESUS; CARBONIERI, 2016, p. 13), desembocando em construções e (res)significações de sentidos.

Encerro esta seção sobre letramento e letramento crítico para seguir construindo a discussão sobre o estágio supervisionado em inglês. Ao longo do semestre letivo, várias questões relativas a letramento crítico foram enfatizadas juntamente com a turma, a partir da leitura e discussão de textos sobre o assunto. Desse modo, foi nessa perspectiva que o estágio buscou construir uma perspectiva de educação linguística.

### 3.2 ESTÁGIO E FORMAÇÃO DOCENTE

Formar professores é tarefa difícil, envolve muito comprometimento, estudo e reflexão, mas, como apontam Lopes e Borges (2015), é uma empreitada necessária. A formação de professores vai muito além da instrumentalização técnica que orientou por décadas a concepção de tornar-se docente, como apontam Pimenta e Lima (2012) em seus estudos. Essa visão de formação tecnicista consagrada por muitos anos tornava o estágio, considerado como principal local da prática docente durante a formação, como um espaço que dizia respeito “às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 37) da hora da prática.

É preciso dar condições para que o professor em formação possa se desvincular dos métodos, das técnicas e da simples repetição para que ele possa criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 2000). Entretanto, muitas vezes professores em formação são compreendidos como aqueles que devem receber instrução. Assim,

Na posição de quem recebe o conteúdo, de quem se alimenta do saber do docente universitário (este sim tido como distribuidor do conhecimento), constrói-se uma identidade de aluno baseada na perspectiva de que ele (o aluno-professor) não tem condições de construir conhecimento; em decorrência disso, ele deve ser o depositário do conhecimento do outro (em nosso contexto específico), depositário do conhecimento veiculado pelo professor universitário: sim, veiculado porque o professor universitário também não é geralmente visto como construtor de conhecimento - na maioria das vezes ele é tido como um mero porta-voz do conhecimento teórico produzido fora das salas de aula da graduação (JORDÃO; BÜHRER, 2013, p. 04).

Muitas vezes, a formação desvinculada da reflexão e da reconstrução de sentidos sobre a própria constituição docente faz com que o licenciando tome para si uma responsabilidade de quem deve dominar o conteúdo (JORDÃO; BÜHRER, 2013) que aprendeu no curso de formação e repassá-lo aos alunos, desembocando em um ensino sem produção de sentido, mera memorização, e na culpabilização por parte dos professores em formação para com os professores formadores de que esses não repassaram àqueles todos os conhecimentos (JORDÃO; BÜHRER, 2013) vinculados à formação. É no estágio que essas posições fixas e imutáveis de depositante do professor universitário e de depositário do aluno universitário entram em conflito (JORDÃO; BÜHRER, 2013), pois o professor em formação se divide entre:

Ser aluno e aprender tudo para estar pronto, e ser professor sabendo pouco, não estando pronto (raramente se problematizam tais perspectivas em sala de aula, dificilmente se discute com os alunos a possibilidade de alguém ter estado pronto quando começou a lecionar, ou qual seria afinal o sentido de estar pronto) (JORDÃO; BÜHRER, 2013, p. 04).

Mastrella-de-Andrade e Pessoa (2019) discutem sobre como os professores em geral se acham mal preparados, com uma formação que consideram muito superficiais, pois não possuem confiança suficiente para ensinar inglês e o desejo de lecionar em escolas públicas é quase inexistente. O questionamento sobre preparo e competência dos professores para enfrentar os desafios das salas de aula é, para Mastrella-de-Andrade e Pessoa (2019), necessário para (res)significar esses conceitos em noções mais contextuais e incompletas (LOPES; BORGES, 2015) de formação de professores. A partir desse pensamento, formar professores é um projeto impossível, pois:



Na medida em que a possibilidade de um sujeito centrado, consciente e com uma identidade fixa é questionada, torna-se impossível estabelecer uma relação intersubjetiva com o outro de forma a ter controle sobre o processo de identificação do sujeito educado e saber previamente a quem formamos. Qualquer projeto de formação torna-se impossível, qualquer política está fadada ao fracasso, porque a formação será sempre diferente da prevista/planejada (LOPES; BORGES, 2015, p. 494).

Porém, a formação é um projeto necessário, como já afirmaram Lopes e Borges (2015), pois, “somos convocados a dar significado ao mundo, porque somos mobilizados pela busca de estabilizar o caos da existência, de encontrar pontos de aproximação” (LOPES; BORGES, 2015, p. 499). Essa convocação se evidencia no estágio supervisionado, apesar de necessária em todo o curso e não apenas no estágio, em um processo de preparação para o desconhecido, em que a formação está vinculada ao desafio da mudança, transformação e ressignificação de práticas e saberes.

Formar-se professor vai além de perceber a conexão ente o “não eu” coletivo e o “eu” individual; é aprender a escutar, ouvir, se ouvir escutando e significar o presente (MENEZES DE SOUZA, 2011) e é por isso que possibilitar espaço para o diálogo com os professores em formação é ampliar o espaço para mudanças e ressignificações sempre em processo, nunca finalizada; é um projeto impossível, nos dizeres de Lopes e Borges (2015). A impossibilidade de uma formação docente não se refere a não ter o que fazer com a formação, mas sim “a impossibilidade de plenitude, a impossibilidade de identidades plenas, a impossibilidade de previsão e cálculo sobre a formação” (LOPES; BORGES, 2015, p. 498), pois somos seres incompletos e paradoxais (HALL, 2006) e a formação de professores, sujeitos de complexidade, não foge dessa responsabilidade necessária de mudar o mundo.

É importante lembrar que a formação de professores “não é uma linha no tempo, uma sequência planejada, consciente” (SKLIAR, 2012, p. 312) e, portanto, a formação docente se constitui como processo, repleto de “encontros e desencontros, e não necessariamente de decisões pessoais ou de uma tomada de consciência, de repente” (SKLIAR, 2012, p. 314). Por isso, o desafio de formar professores deve ser permeado de diálogo entre os diferentes e complexos seres que fazem parte dele. Silvestre (2018) chama fortemente a atenção para a necessidade de diálogo na formação docente, em que se pode falar e ser escutado. Para ela, três aspectos são importantes nesse processo: espaços de fala, hierarquia horizontal e promoção da agência docente. Com base nisso, ir para a escola, viver sua realidade e participar de sua comunidade, são processos importantes e inerentes à formação (MATEUS, 2009; NÓVOA, 1999, 2003), os quais contribuem para a construção de identidades mais abertas (HANSON,

2011), compreensivas do contexto educacional e escolar (MATEUS, 2013) e possivelmente mais favoráveis à formação docente.

Concordo com Pimenta e Lima (2012), para quem o principal objetivo do estágio supervisionado, sobretudo nos cursos de licenciatura, é abrir caminhos, isto é, possibilitar aos professores em formação, no contexto da educação básica, a compreensão da complexidade que envolve a prática pedagógica desenvolvida na instituição escolar, e, desse modo, torná-la um espaço de conhecimento. Sua finalidade é integrar o processo de formação de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise e de interpretação crítica a partir de nexos com as disciplinas do curso (PIMENTA; LIMA, 2012) e tornar significativo o que foi e é estudo ao longo do curso de licenciatura. “Considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 29). É a partir dessa articulação entre conhecimento e realidade (PIMENTA, 2012) e não mais conhecimento desvinculado da vida social, que o estágio se torna um campo de significações da identidade docente e cenário fundamental que possibilita o processo de formação de professores.

De acordo com Pimenta e Lima (2012), a identidade profissional do professor parte dos saberes experienciais, assim como os profissionais, e é necessário “que as atividades desenvolvidas no decorrer do curso de formação considerem o estágio como um espaço privilegiado de questionamento e investigação” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 112) e não apenas como local de prática desvinculado da teoria. Ou seja, “o estágio é teoria e prática e não teoria ou prática” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 41) como foi visto ao longo de muitos anos.

Seguindo esse raciocínio, Borelli (2018) nos chama a (res)significar nossa visão sobre o estágio e perceber que, para efetivá-lo, não precisamos apenas de um espaço escolar, mas sim dos saberes que permeiam o espaço da escola, dos “conhecimentos de seus(suas) professores(as) que, ainda que temporariamente, participam conosco como formadores(as) nesse processo” (BORELLI, 2018, p. 14). O estágio, sob uma perspectiva descolonial (BORELLI, 2018), é visto como espaço de construção de conhecimentos e colaboração.

Pimenta e Lima (2012) entendem o estágio como *práxis*, ou seja, teoria e prática articuladas a fim de atender as demandas sociais, o que abre espaço para um início de compreensão do estágio como campo que possibilita “relacionar entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 47). Ou seja, torna-o um *locus* da formação docente.

Ver o estágio como *locus* de formação e promovê-lo de uma forma descolonial é “tomar o respeito e a colaboração como base da formação de nossos(as) professores(as)”

(BORELLI, 2018, p. 14). Essa visão permite que o estágio se concretize como uma conexão entre escola e universidade, e possibilita uma formação docente agenciadora (MONTE MÓR, 2013) e não mais tecnicista, puramente.

Sendo a escola considerada uma das mais importantes agências de letramento (KLEIMAN, 1995), o espaço fundamental para a construção dos saberes sobre o ensino e circulação de conhecimento científico (BORELLI, 2018), e o local onde a maioria dos professores irá atuar (BORELLI, 2018), o estágio é um dos principais portos do fazer docente, pois é muitas vezes no estágio o primeiro contato do professor em formação com a escola enquanto docente e, com isso, a possibilidade de inserir o letramento em suas práticas para pensar, repensar e vivenciar a escola. Por essa razão, Mastrella-de-Andrade e Pessoa (2019) advogam em prol da importância de se ter uma visão mais fluida e heterogênea da linguagem, “especialmente porque nossas escolas, públicas ou privadas, são habitadas por estudantes de diferentes realidades, com diferentes recursos socioeconômicos, linguísticos e semióticos” (MASTRELLA-DE-ANDRADE; PESSOA, 2019, p. 21), percepção necessária para a formação docente.

Tornar-se professor é um processo que se estende ao longo da trajetória profissional, está sempre em continuidade. É no processo que acontece ao longo do curso de formação que as bases começam a ser consolidadas para posteriores opções e intenções do sujeito na profissão (PIMENTA; LIMA, 2012). É muitas vezes no estágio supervisionado que o professor em formação tem contato com a escola pela primeira vez como docente. Mas, mesmo para os que já exerciam a docência antes de chegarem à disciplina de estágio supervisionado, o estágio se mostra como a oportunidade de se verem de forma mais reflexiva como um docente e não apenas um aluno de licenciatura. Por essa razão é que o estágio precisa ser espaço da práxis, do constante fazer, sentir, refletir, refazer, experimentar, agir, teorizar, problematizar e colaborar.

### 3.3 IDENTIDADE DE PROFESSORES

Pesquisar identidades tem ganhado grande espaço no campo da Linguística Aplicada, conforme apontam já há algum tempo Rajagopalan (2002) e Mastrella-de-Andrade (2011a), especialmente devido à própria forma com o termo é concebido. Mas o que é identidade? Para Silva (2000, p. 74), identidade é aquilo que se é; seguindo esse conceito, posso dizer que minhas identidades são: Mariana, mulher, pesquisadora, branca, brasileira, filha, privilegiada e assim por diante.

Em um primeiro momento, vemos a identidade como aquilo que nos define, às vezes de forma mais genérica como os dados pessoais: nome, localidade, idade entre outros, até características mais específicas: gênero, espiritualidade, gosto musical, dentre várias outras formas de “mostrar quem se é” no mundo. Porém, identidade é algo mais complexo que apenas a documentação que carrego ou as categorias nas quais estou inserida.

Pensar em identidade, atualmente, implica deslocar a ênfase sobre a descrição de sujeitos, trazendo o enfoque para a ideia de tornar-se, uma concepção que envolve movimento e transformação a partir de uma noção de linguagem que opera e realiza o que se diz (BUTLER, 1997), o que está intrinsecamente ligado à ideia de formar-se. A identidade é construída na relação da pessoa com o mundo no qual está inserida (NORTON, 2000), no contexto linguístico, histórico, social e cultural desse local.

Sendo as identidades formadas na e por meio da língua (NORTON, 2000), é necessário analisarmos o processo de construção dessas identidades, isto é, a maneira como os discursos e atitudes se organizam e funcionam a fim de construí-las. Dessa forma, é também necessário entender que se as identidades podem ser construídas, não são fixas (NORTON, 2000), e por essa razão elas podem ser também problematizadas, questionadas e (res)significadas nas práticas sociais.

As identidades, mesmo as construídas em busca do pertencimento a um determinado grupo, nunca são idênticas (HALL, 2006) e, por essa razão, a oposição e hierarquia entre identidades propagada por uma ideia de que as identidades são fixas e os sujeitos imutáveis (WOODWARD, 2000), se esvaziam de sentido, pois somos seres mutáveis, em processo, em constante mudança e movimento (WOODWARD, 2000). É por isso que pensar identidades está diretamente ligado à ideia das práticas de letramentos críticos, pois estas promovem:

Uma percepção do papel da história e da temporalidade da linguagem e do conhecimento enfocando sua origem na história do conjunto de comunidades ao qual se pertence. O letramento crítico deve promover a percepção resultante de que essa história, longe de ter acabado, constitui e afeta a percepção do presente (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 04).

A língua estrangeira tem um papel ativo na contínua produção das identidades dos aprendizes, especialmente quando identidade é entendida como relação, não como característica fixa ou naturalmente dada, como afirmado anteriormente. Por isso, ensinar criticamente, por meio das práticas de letramento crítico, é uma forma de contextualizar os seres em suas práticas reais e vivências, é permitir a identidade na sala de aula e dar condições para

questionar as práticas sociais em que se inserem os sujeitos “relacionantes”<sup>4</sup>. Em outras palavras:

Enfocar a identidade de professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem de LE's é importante pelo fato de tal enfoque possibilitar um maior acesso ao tipo de relações sociais que se estabelecem nos contextos formais de ensino, isto é, nas salas de aula de escolas e cursos de formação, bem como aos discursos que posicionam os sujeitos e as interações que constroem e (re)negociam identidades, se constituindo enquanto conflitantes (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2007, p. 110).

Identities, aqui, são concebidas como construções sociais, culturais, históricas, políticas e discursivas, as quais categorizam os sujeitos no mundo, apesar de serem, nele, concebidas como naturais e transparentes (RAJAGOPALAN, 2001; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013). Nesse sentido, Mastrella-de-Andrade aponta que “concebemos a identidade, o que “somos”, como sendo a norma, e a diferença como uma derivação, um desvio da norma” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2007, p. 98), há separação entre o eu e os outros.

Essa naturalidade e essa transparência muitas vezes estão encobrindo desigualdades entre os sujeitos e relações hierarquizadas (PENNYCOOK, 2001), mas servem para que possamos refletir sobre esses antagonismos sociais que, inclusive, estão presentes nas salas de aula (MASTRELLA – DE – ANDRADE, 2011a) e, assim, surge a necessidade de desnaturalizar essas concepções e problematizá-las a partir de uma visão crítica. Como enfatizam Norton e Toohey (2011), entender que se as identidades podem ser (re)construídas, isto é, não são fixas, permite que elas possam também, como já foi dito, ser problematizadas, questionadas e (res)significadas nas práticas sociais por ser também relacionais (WOODWARD, 2000) devido às interações entre os sujeitos e o contexto.

Essas práticas sociais vinculadas a representações do mundo social “são também instanciadas nos modos de (inter)agir e inculcadas nas identidades dos agentes sociais, do mesmo modo que as ações e as identidades são representadas no discurso” (MATEUS, 2013, p. 1116), e é principalmente pelo discurso que as identidades docentes se revelam. Identidades essas que nos diferenciam uns dos outros (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2007) e, por isso, são mutáveis e múltiplas, marcadas pelas diferenças, pelos símbolos (SILVA, 2000) e pelo contexto.

---

<sup>4</sup> Sujeitos relacionantes são todos os envolvidos na relação ensino-aprendizagem de línguas, ou seja, abarca a família, os alunos, os professores em formação, os professores da escola pública, os professores da universidade e toda a sociedade diretamente relacionada no processo de educação de língua estrangeira.

Esses símbolos que “marcam, delineiam e impõem as características identitárias e estão ligados às relações de poder, aos sistemas de representação e ao discurso” (SILVA, 2000, p. 81) são construídos nas interações sociais (NORTON, 2000) e utilizados de forma, por vezes, arbitrária para reforçar desigualdades e crenças limitantes. Ao tratarmos de identidade docente, principalmente no que se refere ao professor em formação, os aspectos de hierarquização, relações de poder e contexto também estão intrinsecamente ligados à forma pela qual esses docentes se percebem como tal e conseqüentemente, influenciam no ensino de línguas e na educação de uma forma macro. Porém, é importante destacar que com a globalização e a influência de culturas externas, como é o caso de uma sala de aula de línguas, as culturas se misturam, as línguas se misturam, “as identidades se misturam sem que seja possível delimitar ou encontrar algum tipo de “pureza” em qualquer uma delas, já que são todas também indissociáveis umas das outras” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2010, p. 109). Por essa razão, estudar identidades é um desafio, bem como a formação de professores, mas conforme discorrem Lopes e Borges (2015), é necessário. Mastrella-de-Andrade afirma que:

Essa perplexidade também se dá nas salas de aula de inglês como língua estrangeira, por exemplo, onde entramos com teorias sobre globalização, sobre a possibilidade do que chamamos de Englishes (a não existência de um inglês padrão único – características de sintonia com o mundo contemporâneo), mas, quando lá já instalados, vemos permanecer em ação as mesmas velhas teorias sobre que inglês eu ensino e que inglês meus alunos devem aprender (americano ou britânico, para citar um exemplo possível e comum) (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2010, p. 113).

Essas perplexidades e influências recaem sobre a identidade docente, em especial dos docentes em formação, pois o espaço e o processo de ensino e aprendizagem e línguas é marcado por produções identitárias (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2010). Mas, como destacado no início, essas identidades são movediças e não determinantes, por isso é importante refletir sobre como esse processo identitário docente influencia nas práticas sociais e políticas do próprio ensino de línguas.

#### 4 PEDRA SOBRE PEDRA E MÃOS À OBRA - CONTEXTUALIZANDO O ESTÁGIO REMOTO EMERGENCIAL

O estágio supervisionado remoto relatado aqui teve início no dia 21 de agosto de 2020 com término em 11 de dezembro de 2020. Todos os encontros síncronos aconteceram às sextas-feiras, exceto as regências realizadas nas escolas parceiras de Ensino Médio e Ensino Fundamental II, pelas duplas/trio de estagiárias(os), que ocorreram em outros dias da semana.

##### 4.1. DIVISÃO DOS ENCONTROS E PARTICIPANTES

No geral, foram 16 encontros, sendo 8 encontros síncronos, 2 seminários e 6 regências nas escolas, com um total aproximado de 60 horas (carga horária da disciplina no semestre), conforme a seguinte ordem:

**Quadro 1- Encontros Síncronos**

<b>Ordem</b>	<b>Datas dos encontros</b>	<b>Especificação</b>
<b>1º</b>	21/08/2020	Encontro Síncrono
<b>2º</b>	28/08/2020	Encontro Síncrono
<b>3º</b>	04/09/2020	Encontro Síncrono
<b>4º</b>	11/09/2020	Encontro Síncrono
<b>5º</b>	18/09/2020	Encontro Síncrono
<b>6º</b>	25/09/2020	Encontro Síncrono
<b>7º</b>	02/10/2020	Encontro Síncrono
<b>8º</b>	16/10/2020	I Seminário
<b>9º</b>	23/10/2020	Regências
<b>10º</b>	30/10/2020	Regências
<b>11º</b>	06/11/2020	Regências
<b>12º</b>	13/11/2020	Regências
<b>13º</b>	20/11/2020	Encontro Síncrono
<b>14º</b>	27/11/2020	Regências
<b>15º</b>	04/12/2020	Regências
<b>16º</b>	11/12/2020	II Seminário

Fonte: elaborado pela autora, (2020).

Participaram do semestre 21 *estudenteprofessoras(es)*, 2 professoras regentes das escolas parceiras, 2 estagiárias(os) docentes de mestrado, entre os quais me incluo, além da professora da universidade, resultando em 26 participantes no total. Para apresentar as pessoas participantes da experiência de estágio de que falo aqui, utilizarei, durante a discussão do material empírico, as nomenclaturas a seguir:

**Quadro 2 - Nomenclaturas**

<b>Estagiárias(os)</b>	<b><i>Estudenteprofessoras(es)</i></b>
<b>Professora regente da disciplina</b>	Professora da universidade
<b>Professora da Escola de Ensino Médio</b>	Professora da escola EM
<b>Professora da Escola de Ensino Fundamental II</b>	Professora da escola EF2
<b>Professor(a) mestrando em Estágio Docentes<sup>5</sup></b>	Professor(a) assistente
<b>Estudantes de ambas as escolas</b>	Estudantes da escola

Fonte: elaborado pela autora, (2021).

Do 7º ao 9º encontro síncrono (dia 02 de outubro de 2020 até o dia 16 de outubro de 2020) houve a divisão das(os) 21 *estudenteprofessoras(es)* em formação nas duas escolas públicas parceiras (escola de Ensino Médio e escola de Ensino Fundamental II) que abriram espaço para as regências do estágio supervisionado. Eles se organizaram a fim de escolherem, em duplas/trio, uma turma da escola onde estariam atuando.

Nos encontros síncronos eram utilizadas a língua inglesa e a língua portuguesa durante as discussões, sem uma divisão clara dos momentos de uso de cada língua, mas com predominância do uso da língua inglesa. Além dos encontros síncronos realizados via *Google Meet*, o estágio também contou com o apoio da plataforma da universidade designada de Moodle e também com o Google Classroom utilizado pela rede pública de ensino do Distrito Federal para transmissão das atividades e demais ações pertinentes às aulas das escolas parceiras.

---

<sup>5</sup> O estágio docente é uma disciplina no curso de Mestrado em Linguística Aplicada, cujo objetivo é contribuir para a formação de professores a partir da supervisão de um docente orientador do Programa em uma turma de graduação.



As escolas parceiras eram: 1 escola de Ensino Médio, na qual 13 *estudenteprofessoras(es)* tiveram suas vivências e 1 escola de Ensino Fundamental II, na qual 8 *estudenteprofessoras(es)* vivenciaram as regências. Ambas as escolas estavam devidamente representadas, respectivamente, pela professora regente das turmas em que as(os) *estudenteprofessoras(es)* puderam experienciar as regências, sendo uma a Professora da Escola de Ensino Médio (EM) e a outra, a Professora da Escola de Ensino Fundamental II (EF2), que tiveram papel fundamental na execução e continuidade do estágio remoto.

#### **4.1.2 Duração dos encontros síncronos, avaliação da disciplina de estágio e ambientes de aprendizagem online utilizados**

Os encontros síncronos, em regra, tinham início às 9h00min e término por volta das 11h30min, com pequenas diferenças entre um encontro e outro, mas com a duração média de 2 horas e 30 minutos, cada. A avaliação da disciplina inicialmente foi dividida em percentuais, sendo: 10% da nota para participação nas aulas, com demonstração de engajamento nas atividades e leitura dos textos e apresentação de seminários; 30% compreenderam as regências de aulas na escola pública (discussão sobre o planejamento das aulas e dos projetos; apresentação de planos de aula previamente; reelaboração de planos de aula quando e conforme requeridos; presença e pontualidade as regências; atenção e cumprimento de orientações recebidas); 20% para a apresentação final da experiência do estágio (por vídeos, fotos, áudios) e 40% para o artigo crítico ao final da disciplina<sup>6</sup>.

Contudo, referente ao último tópico de avaliação, o artigo crítico reflexivo sobre a experiência de estágio ao final da disciplina, em virtude do período de pandemia, e para tornar a disciplina menos onerosa para os(as) *estudenteprofessoras(es)*, foi substituído por um relato descritivo e narrativo sobre a experiência do estágio (mínimo de 4 páginas) e uma apresentação oral (multimodal) no último dia do estágio, ou seja, seminário final.

Importante mencionar que a disciplina de Estágio Supervisionado em inglês que discuto neste trabalho se refere à competência do primeiro semestre letivo de 2020 (2020/1) e que, originalmente, teria início em março de 2020, na modalidade presencial. Porém, em virtude da pandemia ocasionada pela COVID19, o início do semestre foi prorrogado para agosto de 2020, ainda referente ao primeiro semestre, na modalidade remota. Outro ponto que é interessante destacar é que os encontros aconteciam na plataforma do *Google Meet*, em virtude

---

<sup>6</sup> Conforme programa da disciplina apresentado no primeiro encontro síncrono do semestre letivo.

da participação das professoras das escolas parceiras e de eventuais convidados, pois a área disponibilizada no Moodle da universidade era restrita a estudantes e professores da universidade e, por isso, restringiria a participação de outras pessoas nos encontros síncronos.

#### 4.1.3 Processo de geração e coleta do Material Empírico

Para a autorização do uso do material empírico constituído e gerado ao longo da disciplina, foi enviado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo I) aos(as) *estudenteprofessoras(es)* e às professoras parceiras que permitiram o uso do material empírico analisado nesta pesquisa e cada um(a) das(os) *estudenteprofessoras(es)* escolheram o próprio pseudônimo para que pudesse ser referenciado nas análises, sendo eles:

**Quadro 3 - Pseudônimos**

<b><i>Estudenteprofessoras(es)</i></b> <b>(Pseudônimos)</b>	<b>Escola</b> <b>Regência</b>
<b>Patrícia</b>	EM
<b>Toni Morrison</b>	EM
<b>Ellen</b>	EM
<b>Clarice</b>	EM
<b>Fernando</b>	EM
<b>Laura</b>	EM
<b>Larissa</b>	EM
<b>Bruno</b>	EF2
<b>Aluno 1</b>	EM
<b>Gabi</b>	EF2
<b>Elissa</b>	EM
<b>Lacie</b>	EM
<b>André</b>	EM
<b>M. M.</b>	EF2
<b>Carlos</b>	EF2
<b>Lana</b>	EF2
<b>Pedro</b>	EM
<b>Luiza</b>	EM
<b>Jubileu</b>	EF2
<b>Dalila</b>	EF2
<b>X</b>	EF2

Fonte: elaborado pela autora, (2020).

Como eram muitas duplas/trio, optei por participar das regências das duplas que trabalhariam no horário da disciplina, ou seja, originalmente às sextas das 8h00min às 12h00min. Com isso, acompanhei duas duplas da escola de ensino médio e, por uma impossibilidade de estar presente em mais de uma aula no mesmo momento e em outros dias da semana, em virtude da minha jornada de trabalho que se manteve durante o período do mestrado, permaneci apenas com as duplas Laura e Elissa e Toni Morrison e Aluno 1, que ficaram responsáveis pelos terceiros anos C e D da escola de ensino médio, respectivamente. Essa impossibilidade de estar presente em todos os dias/horários, também foi um desafio para a professora da universidade durante o acompanhamento da disciplina.

As aulas de Laura e Elissa eram das 08h00min às 08h45min, todas as sextas, e as de Toni Morrison e Aluno 1 eram das 09h15min às 10h00min. Como não havia mais turmas nesse dia, foram as únicas duplas com quem participei durante o semestre. Importante mencionar que no mesmo horário outras 2 duplas ministravam aulas na outra escola parceira. Além do acompanhamento das duas duplas acima mencionadas, participei de todos os encontros síncronos. Com isso, realizei gravações também dos encontros síncronos que resultaram na maior parte do material empírico aqui analisado.

No geral, foram 5 dias durante a semana disponibilizados para regência, na escola de Ensino Médio, 13 *estudenteprofessores* (cinco duplas e um trio) ficaram distribuídas entre os dias da semana de quarta-feira, quinta-feira e sexta-feira nos horários das 08h00min às 08h45min, 09h15min às 10h00min e 11h00min às 11h45min. Para a escola de Ensino Fundamental II, 8 *estudenteprofessores* (4 duplas) ficaram distribuídos entre os dias da semana de quinta-feira e sexta-feira nos horários das 08h30min às 09h20min e 10h10min às 11h00min e no período vespertino de 15h30min as 16h20min.

Após o breve descritivo de como foi a dinâmica do estágio supervisionado remoto, a seguir discuto o material empírico gerado, de acordo com as gravações dos encontros síncronos, anotações do diário de bordo e minhas vivências durante o semestre em que ocorreu a disciplina.

## 4.2 AS RELAÇÕES

*Parte dos desafios que temos ao repensar o estágio pode estar relacionada a questões estruturais de sua organização, assim como às condições que, tanto os docentes quanto os discentes, têm para se engajar nesse processo de formação. Além desses fatores, um ponto que considero crucial para que possamos trabalhar em prol dessas ressignificações, consiste em decolonizar as relações interpessoais vivenciadas no estágio. Opto por tratá-las como relações interpessoais porque, apesar de ocorrerem em um âmbito profissional, elas são fortemente marcadas pelas subjetividades desses/as participantes que vêm de locais diferentes, seja da universidade ou da*

*escola, e esse local de pertencimento, segundo a interpretação que desenvolvo, interfere significativamente nas relações que são, ou não, construídas.* (BORELLI, 2018, p. 116).

#### 4.2.1 Relação com o Estágio Remoto: A novidade

O estágio supervisionado analisado por mim nesta pesquisa foi pautado pelo desejo de um projeto decolonial de formação docente (BORELLI, 2018), no qual estão envolvidas as características da disciplina como obrigatoriedade para conclusão do curso de licenciatura em Letras-inglês, mas especialmente a ideia de construção de um espaço para *sentirpensarfazer*<sup>7</sup> a formação, a própria estrutura do estágio, as relações com a escola e com a universidade, que aqui referencio como *escoluniversidadescola* (COUBE; SUSSEKIND, 2020), fazendo um movimento que “significa olhar para nós mesmos/as” (BORELLI, 2018, p. 56) no cenário da formação de professoras(es) de inglês. Conforme pontuam Mastrella-de-Andrade e Pessoa (2019), é relevante que a formação docente de línguas esteja situada em uma perspectiva relacional, ou seja, disposta a escutar e entender as complexidades contextuais dos espaços escolares e da educação linguística.

É nessa linha que busquei discutir as relações das(dos) *estudenteprofessoras(es)* com a própria disciplina do estágio e, principalmente, da relação com esse estágio realizado de forma remota, como uma novidade para todos os participantes. Antes de adentrar a discussão sobre as relações com o Estágio Remoto é importante que a diferença entre essa modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE) e a modalidade de Ensino à Distância (EaD) esteja bem delimitada. Nos termos do Decreto nº 9.057/2017 (BRASIL, 2017) EaD é uma modalidade educacional que utiliza as TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) para “mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem” que pode ser feita em espaços diferentes, inclusive virtuais, mantendo a obrigatoriedade de encontros presenciais para a avaliação e estágios, o que não ocorre/ocorreu no ERE, visto que é uma modalidade de ensino advinda do caráter de urgência pelo distanciamento social obrigatório decorrente da pandemia ocasionada pela Covid19, o que não adentra o campo de escolhas, mas de necessidades.

Com isso, a EaD seria uma escolha das(dos) estudantes, enquanto o ERE é uma necessidade para manter o direito à educação, ainda que de formas não convencionais e

---

<sup>7</sup> A ideia de utilizar termos unidos retrata a intenção de mostrar sua indissociabilidade e, ainda mais do que isso, expandir os sentidos e significados que os termos isolados possam ter. O leitor e a leitora verão que muitos termos aqui utilizados estão ajuntados e em itálico, como ênfase a essa busca por não dissociar elementos importantes que o campo da educação e a sociedade muitas vezes tratam como separados e separáveis (SUSSEKIND; COUBE, 2020).

abrangentes, em funcionamento. Partindo da perspectiva de que o ERE vivenciado por mim e pelos participantes foi o primeiro na universidade em que a disciplina foi disponibilizada, ou seja, não havia, como o próprio nome emergencial sugere, precedentes que pudessem viabilizar um imaginário de como seria o funcionamento do Estágio, essa novidade vivenciada por todos, inclusive para a professora da universidade responsável por ministrar a disciplina, se mostra uma oportunidade para demonstrar um “inédito viável” (FREIRE, 2014) e reforça o desejo de um projeto decolonial (BORELLI, 2018) para a formação de professores nesse novo cenário, enquanto possibilidade de reconhecermos, como afirma Borelli (2018) o quanto nossas práticas ainda estão arraigadas a princípios hegemônicos, no caso a educação tecnicista e bancária e que essa novidade oportunizou a abertura para a busca de alternativas a esse ensino hegemônico e rígido vivenciado por muitos.

Logo, assim que anunciado pela universidade que a disciplina daquele semestre de estágio supervisionado seria realizada de forma remota, as primeiras indagações que tive foram: “Como realizar um estágio de forma remota?”; “É possível a formação de professores no ensino remoto?”. E foi a partir dessas indagações que revivi, junto com os participantes, as complexas questões que envolvem o estágio, como a relação entre teoria e prática. Para isso, foi importante perceber o estágio, desde o início da vivência naquele semestre, como um espaço de ressignificação e o meio encontrado, em um primeiro momento, para propiciar a formação dos alunos da graduação em um contexto emergencial, temporário e adverso.

Portanto, em vez de “pausar” a formação no período pandêmico, foi necessário adaptar, reconstruir saberes e transmutar aprendizagens, trazendo o estágio supervisionado no ensino remoto como um exemplo desse processo de mudança (FERRAZ; FERREIRA, 2021). No primeiro encontro síncrono da disciplina, dia 21 de agosto de 2020, foi possível notar que as(os) *estudantesprofessores* estavam retraídos, câmeras desligadas e poucas falas. Provavelmente, esses comportamentos iniciais ocorreram, pois, a maioria dos(das) *estudenteprofessores* estavam lá de forma obrigatória, em virtude da necessidade imperiosa em realizar o estágio supervisionado de forma remota, naquele semestre em específico, sem prévias experiências ou relatos de estágio nessa modalidade, nessa universidade específica, além do “medo” e “curiosidade” com relação ao novo, esse receio do novo é o que relata a *estudenteprofessora* Toni Morrison no seminário final da disciplina:

(Excerto nº 1. *Estudenteprofessora* Toni Morrison no seminário final – 15min29seg – 15min45seg) *A gente conseguiu aprender bastante, eu vi assuntos que eu nunca imaginei que poderiam ser integrados no ensino do inglês, né? Então foi muito boa, até porque, assim, a gente não sabia o que esperar. Eu conversei com a professora da escola EM, a gente não tinha noção do que ia acontecer, porque isso não havia*

*acontecido antes, né? Um estágio remoto, pelo menos na nossa universidade, no nosso estágio de inglês.*

Essa fala corrobora a ideia inicial de que o novo exige esforço e causa estranhamentos; requer desprendimento de nossas certezas, dessa busca incessante por acertos, para que possamos assumir os riscos de tentar o desconhecido, o diferente. Foi justamente esse o início de toda a trajetória que vivemos nesse semestre de estágio que aqui apresento e discuto. Ressalto que o novo e o estranho trazem em si a potencialidade da mudança (embora nunca sua garantia), abrindo espaços para “giros no olhar” que, conforme afirmam Silvestre, Sabota e Pereira (2020, p. 104), refere-se a possibilidades de “fraturar a relação de colonialidade que, por vezes, impera nas práticas formadoras dos estágios”.

No primeiro encontro síncrono, as perguntas eram direcionadas a professora da universidade sempre no sentido de entender como seria a dinâmica dessa novidade do ERE. Também no segundo encontro síncrono foi possível notar as marcas de inquietações e expectativas dos *estudenteprofessores*. Neste segundo encontro, a *estudenteprofessora* M.M. relatou sua perspectiva, até então, sobre o estágio remoto:

*(Excerto nº 2. studenteprofessora M.M. no segundo encontro síncrono – Parte 1 – 2min33seg – 03min28seg) É um pouco mais fácil do que eu pensava antes porque eu pensei que as coisas não funcionariam dessa forma, que não funcionaríamos tão bem assim. Então, estou muito impressionada porque nosso modal (Plataforma) não estava funcionando, pensei que seria difícil para nós, mas, na verdade, está funcionando muito normal, então estou muito impressionada e feliz, estou muito otimista com relação a esse semestre, vai ser muito bom<sup>8</sup>.*

A *estudenteprofessora* M.M. aparentemente esperava lidar com algo complexo, difícil, então ela se admira ao perceber que não há a complexidade esperada. Seu *sentirpensar*, antes no campo de incertezas e inquietudes, passa para um campo mais positivo e animado de percepções sobre o estágio remoto. O estágio, conforme corroboram Borelli (2018) e Mastrella-de-Andrade (2020), é um espaço que gera desconforto, conflitos, confronto, independentemente de ocorrer no modo à distância. Assim, o ERE apenas amplia e intensifica essa sensação de desconforto que o estágio por si só já traz. Nessa mesma linha, o *estudenteprofessor* Jubileu também narrou sobre as expectativas que tinha sobre o estágio remoto:

---

<sup>8</sup> “It is a little bit easier than I thought before because I think things were not work like, we not work so well like that, so I am very impressed because our modal was not working, so I thought that this would be a difficult for us, but, in fact, it is working very normal so I am very impressed and happy, so I am very positive about this semester, so it would be very good, so is that” (Tradução minha do trecho da fala da *estudenteprofessora* M.M.).

(Excerto nº 3. *Estudanteprofessor* Jubileu no segundo encontro síncrono – Parte 1 – 03min51 – 04min29seg) *Eu diria que é um pouco estranho ter aulas online, mas estou me acostumando, e acho que não... Não posso falar por todos na classe, mas pessoalmente não estou totalmente... como eles os chamam? A Geração da Internet, não sou inteiramente digital, não fui inteiramente uma criança digital<sup>9</sup>.*

A estranheza esperada pelo *estudanteprofessor* Jubileu e as marcas de distanciamento dele do que nomeia como Geração da Internet também demonstram uma resistência inicial ao ERE. Com isso, logo no início da disciplina, foi possível notar que a modalidade remota do estágio foi questionada pelos alunos, como ressaltam Ferraz e Ferreira (2021) em relação à real possibilidade formativa que se materializaria com esse formato e, apesar dessas frustrações, incertezas, instabilidade e insegurança, esses estudantes permaneceram matriculados nos componentes de estágio, o que possibilitou um novo cenário, passível de mudanças e problematizações com relação a formação docente. Aproveitando a fala de Jubileu, a professora da universidade também se posiciona, logo em seguida, no mesmo encontro:

(Excerto nº 4. Professora da Universidade no segundo encontro síncrono – Parte 1 – 04min30seg – 05min11seg) *Sim, isso é interessante, porque geralmente pensamos que os jovens estão tão acostumados com isso que vai ser moleza para eles estarem online, ter aulas online o tempo todo, então pensamos que isso é tão fácil e tão natural como uma segunda natureza para eles, mas na verdade, na realidade, não é bem assim, certo? Quando se trata de ter aula online, quando se trata de estar aqui, fazer o trabalho ouvir as aulas, ouvir o conteúdo, as coisas mudam né?<sup>10</sup>.*

Percebo que ambos, apesar de abordarem a mesma temática, trazem perspectivas diferentes. Para Jubileu, provavelmente a “geração da internet” possui mais facilidade com o ERE, enquanto para a professora da universidade não necessariamente ser jovem é sinônimo de ter facilidade com o uso das ferramentas tecnológicas e essa troca de visões sobre o outro é uma das relações que começam a ser construídas no estágio supervisionado. Assim, as relações instauram trocas no processo do estágio supervisionado, promovendo a ecologização de diferentes saberes (SANTOS; MENESES, 2010) e trazendo diferentes corpos para a conversa: a professora da universidade e as(os) *estudanteprofessoras(es)* têm idades diferentes, conforme mostram seus corpos e seus momentos na trajetória da formação, o que possibilita experiências

---

<sup>9</sup> “I would say that it is a little bit weird having online classes, but I’m getting used to it, and I don’t think we... I can’t speak for everyone in the class, but I personally I am not entirely, what they call them? the internet generation, I am not entirely a digital, I wasn’t entirely a digital child” (Tradução minha do trecho da fala do *estudanteprofessor* Jubileu).

<sup>10</sup> “Yeah this is interesting, because we usually think that ok, so young people are so used to this that this is going to be a piece of cake for them to be online, to have online classes all the time, then we think that this is so easy and so natural like second nature to them but actually, in reality, it is not really like that, right? When it comes to having classes online, when it comes to being here, doing the work, for listening to the classes, for listening to the content, things change, right?” (Tradução minha do trecho da fala da Professora da Universidade).

e entendimentos diferentes sobre os contextos e os sujeitos. Assim, poderíamos perguntar: qual o motivo de um *estudenteprofessor* jovem se sentir distante da realidade da chamada Geração da Internet? Por qual motivo os jovens são vistos como naturalmente digitais para o desempenho de toda e qualquer tarefa?

Como Lopes e Borges (2015) apontam, a pretensão de que vamos nos entender mutuamente, de que podemos nos colocar no lugar do outro e sentir e pensar o que o outro sente e pensa é impossível, mas ainda assim somos impelidos a tal e essa troca de lugares e percepções, enquanto desafio, esteve presente em todo o estágio, inclusive na fala de Jubileu e da Professora da Universidade com relação à “Geração da Internet”. Nesse contexto, essas inquietações e expectativas que as(os) *estudenteprofessoras(es)* tiveram sobre o estágio se perpetuaram ao longo da disciplina. No seminário final, a *estudenteprofessora* Ellen, ao realizar a apresentação sobre sua experiência no estágio supervisionado, retoma o cenário de expectativas e inquietações que possuía no início do semestre e reforça que estavam todos na mesma situação:

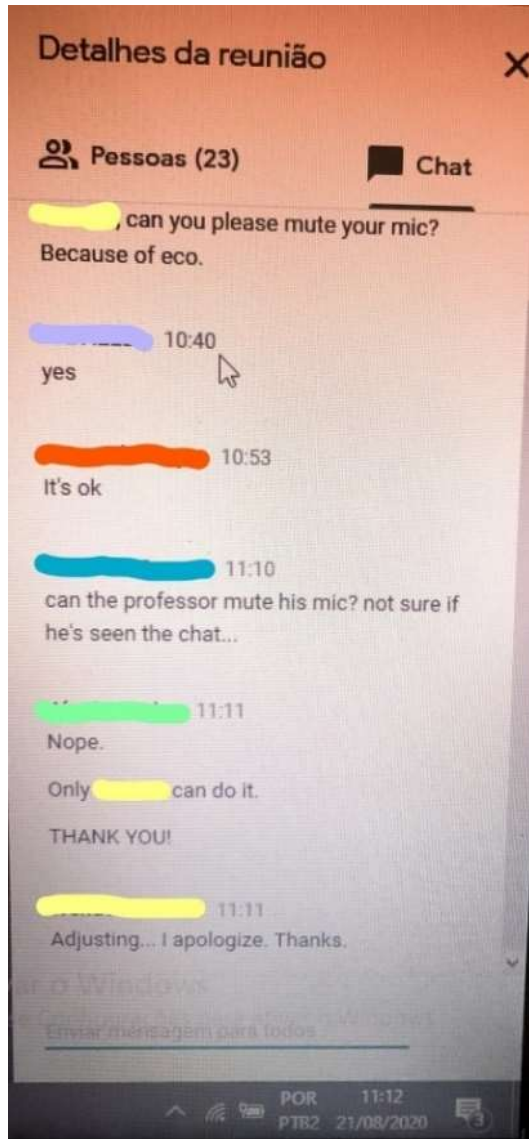
(Excerto nº 5. *Estudenteprofessora* Ellen no seminário final – 01h01min02seg – 01hr03min15seg) *Os professores mais experientes estavam perdidos e aí a gente entrou dez vezes mais perdidos, né? Mas estava todo mundo perdido. Então, sendo bem sincera, eu acho que os heróis de 2020, além de médicos, estão os professores, porque a gente teve que se adaptar assim loucamente, né? Então quando a gente começou com a preparação das aulas, eu acho que estava todo mundo confuso sobre como iria começar esse estágio, como é que ia ser esse estágio e, sendo bem sincera, eu não sabia o que esperar de um estágio online, eu achei que não ia ser proveitoso, sendo bem sincera, eu estava bem perdida e com expectativa para a matéria não, a Luiza também estava confusa em como a gente ia fazer as coisas, estava muito assim, eu acho que esse semestre tudo, não só o estágio, qualquer coisa, tudo, a gente estava assim, meu Deus como a gente vai fazer. Então, eu acho que na verdade a gente se encontrou todo mundo na mesma situação, estava todo mundo perdido e isso é reconfortante saber que você não está sozinho.*

Sentimentos de despreparo, solidão e confusão aparecem na fala da *estudenteprofessora* Ellen, mas que, surpreendentemente, foi nessa confusão de sentimentos que ela percebeu que ninguém “está preparado” e nem sozinho. É possível conectar essa percepção da *estudenteprofessora* Ellen ao que Rocha e Tonelli (2017) abordavam sobre a ausência de formação de professores de línguas para atuar em diferentes contextos, isso porque não há para o ensino remoto e digital um foco formativo para os docentes durante a graduação, logo, cada vez mais, um menor número de docentes atua nessas novas situações de sua prática, seja por despreparo, medo ou insegurança e quando se depararam com essa realidade “obrigatória” traz um sentimento de confusão e insegurança. Além dos relatos pessoais das(dos) *estudenteprofessoras(es)*, da professora da universidade e da professora da escola EM, nós nos



deparamos com alguns dos desafios do estágio remoto, desde o início, conforme imagem abaixo de uma parte do chat no primeiro encontro síncrono:

**Figura 2 - Chat**



Fonte: Material Empírico da pesquisa (2021).

Uma das *estudenteprofessoras*, após perceber que o microfone de um dos participantes estava atrapalhando a apresentação da ementa, pediu no *chat* da sala para que o participante desligasse o microfone. Depois de algum tempo, aproximadamente 30 (trinta) minutos após o pedido, provavelmente por dificuldades de uso da plataforma, o participante que estava com o microfone aberto percebe a intervenção no *chat* e prontamente desliga o microfone, se desculpando, pois, estava, de acordo com ele “em fase de adaptação”. Nesse sentido, já no primeiro contato entre os participantes na disciplina do estágio supervisionado, percebemos um

dos mais simples dos desafios do ERE, a dificuldade com as TICs, consubstanciados na dificuldade de uso da plataforma, de percepção com relação à interferência do som, do saber e dominar os campos e ferramentas da plataforma, como o *chat*. Essas dificuldades estiveram presentes por todo o semestre, desde o primeiro momento e mostram que não apenas as dificuldades próprias do estágio supervisionado estiveram presentes, mas também as relacionadas ao uso da tecnologia no ensino e aprendizagem. Dificuldades tecnológicas, a falta de equipamentos, as ausências cada vez mais frequentes, a ansiedade dos participantes mais elevada do que seria em uma disciplina de estágio supervisionado presencial foram perceptíveis durante o semestre. As dificuldades do fazer docente, especificamente, se expandem em um espaço em que o contato com os alunos das escolas, quando havia, era mínimo e em pouca quantidade e intensidade, como se pode depreender do relato a seguir:

(Excerto nº 6. *Estudante professora Aluno 1 no último encontro síncrono – 27min30seg – 29min02seg*) *Um dos problemas que tivemos foi essa questão do quórum, muitas pessoas também tiveram esse problema, os alunos não apareciam, e outro problema que a professora da escola EM havia nos relatado é que alguns eram resgatados mesmo, tínhamos alguns alunos na plataforma e não todos. Então, a gente vê que a formação não é só uma questão do professor, a formação é uma responsabilidade de todo mundo, esse processo de formação, então, além de ela ser uma responsabilidade nossa, do aluno, ela também tem que estar ali, ele tem que ser um assunto da comunidade e do Governo, ne?! Que na verdade se o aluno nem chegou à plataforma, como ele não está cadastrado lá, como o professor vai atrás desse aluno, sabe?! E não vai, isso não é uma obrigação nossa e a gente não tem nem como, a gente não tem as ferramentas, então quem tem que ter é realmente a própria comunidade e o Governo. Então assim, eu acho que isso foi até falado aqui em algumas aulas que nós temos ótimos professores, uma formação, óbvio, nós temos uma universidade muito bem avaliada, mas, ao mesmo tempo, isso é o suficiente? A gente ter bons profissionais? Não! Isso não é o suficiente, entende?! É porque isso é uma responsabilidade de todo mundo mesmo, ne?!*

Considero importante ressaltar a necessidade de o estágio se constituir por um engajamento entre sujeitos de diversos locais e instâncias, como observa Aluno 1 no excerto acima. Como discutem Mateus (2009), Borelli (2018), Silvestre (2019), e Mastrella-de-Andrade (2020), a formação de professoras/es de línguas demanda um forte engajamento de relações, não podendo ser entendida como trabalho exclusivo da universidade. Essa é uma compreensão que abissaliza (SANTOS, 2007) outros saberes, sujeitos e espaços que são, igualmente, formativos, tais como a escola, a comunidade escolar, as/os professoras/es e as/os alunas/os da escola, dentre outros agentes que podem contribuir.

No segundo encontro síncrono, tivemos a presença da professora da escola Josiane Tonin<sup>11</sup> discutindo conosco o texto de sua autoria, intitulado *Na escola regular se aprende inglês: Uma experiência com RAP na escola pública*. Nesse encontro, os *estudenteprofessores* também relatam dificuldades do ensino remoto em outras disciplinas, conforme podemos observar pelos relatos:

(Excerto nº 7. *Estudenteprofessora* Dalila no segundo encontro síncrono Parte 3 – 15min30seg – 17min08seg) *Eu dou aula para a escola particular, os meus alunos possuem acesso ao computador, ao celular, mas mesmo assim eu ainda tenho alguns alunos que não têm esse acesso, e aí quando eles aparecem na sala de aula online, eu fico “meu Deus, o que é que eu faço com esse aluno que aparece aqui só às vezes?” Porque a maioria consegue sempre aparecer, mesmo sendo uma escola particular também tem essa preocupação e é muito difícil atualmente estar dando aula dessa forma, porque a gente não consegue cativar todo mundo ao mesmo tempo, às vezes fica todo mundo com câmera desligada, às vezes ninguém participa, e eu fico “meu Deus como, onde é que eu me vejo aqui como professora?” Eu penso muito nisso, do que você falou com o texto com como é que eu vou me realizar aqui se eu não estou vendo-os, se não está tendo olho no olho, se eu não consigo entender qual é a dificuldade desse meu aluno, e também você comentou da questão sobre que cada idade quer né, eu dou aula do 1º ao 5º ano, então são novinhos, né, são crianças, e o que muita criança quer nessa pandemia? Ela não está entendendo muito bem por que está presa em casa, ela quer geralmente jogar, quer conversar, quer bater um papo, e aí como é que eu passo o conteúdo de uma forma que vai dar para todo mundo entender? Então, no início, lá para março, eu tive muita dificuldade com isso, para passar matéria, conteúdo de forma que alunos, crianças entendessem, de uma forma tranquila para eles, me identifiquei muito com o seu texto, gostei muito da forma que você discutiu no texto.*

(Excerto nº 8. *Estudenteprofessor* Carlos no Segundo encontro síncrono – Parte 1 – 05min20seg – 06min09seg) *Eu só tenho uma outra aula essa semana: Literatura Americana. Quer dizer, foi muito bom, o professor não usa todo o tempo que ele usaria em uma aula presencial, então fala um pouco menos porque entende que esse ambiente pode ser um pouco cansativo, mais cansativo do que as aulas presenciais, mas foi uma aula legal, quer dizer... eu gosto muito de literatura e o professor é muito bom, até agora tem sido uma boa experiência<sup>12</sup>.*

Observo que, de igual modo, para não tornar a disciplina cansativa (ou até mesmo impossível, tendo em vista a dificuldade de acesso à internet para algumas/ns estudantes e professores), o tempo da aula síncrona semanal do estágio foi reduzido. Relacionado a isso, também se discutiu nos encontros do estágio a respeito da dificuldade de condições de

<sup>11</sup> A professora Josiane nos autorizou a utilização de seu nome verdadeiro para fins acadêmicos desta pesquisa, contudo, em alguns momentos a referenciei como Professora da Escola EF 2 para manter a simetria com a Professora da Escola EM.

<sup>12</sup> “*I have only one other lesson, another class this week, it was American Literature, I mean, It was really good, the professor is like not using the hole amount of time that he would use in a face-to-face class so its talking a bit less because I think you understand that this environment can be a little bit tiring, more tiring than face-to-face classes, but it was a nice class, I mean, I really enjoy literature and the professor is really good, so far it’s been a nice experience*” (Tradução minha do trecho da fala do *studenteprofessor* Carlos).

professoras(es) e alunas(os) para a participação nas atividades da escola. Uma pesquisa realizada recentemente constatou o que já se podia imaginar: o Brasil possui condições muito baixas para o trabalho remoto ou *home office*. Segundo estudo do Instituto Brasileiro de Economia da FGV, apenas 17,8% das/os trabalhadoras(es) no país têm condições mínimas de infraestrutura, como computador, acesso à internet e eletricidade, para trabalharem de casa, o que aumenta ainda mais as desigualdades.<sup>13</sup>

Toda a situação de desigualdade, no mundo e no Brasil, tem sido intensificada pela pandemia (SANTOS, 2020), acentuando as difíceis condições básicas de sustento e dignidade a quem já lutava para sobreviver. De modo tragicamente específico, a educação brasileira tem também sofrido, uma vez que 99,3% das escolas suspenderam as atividades presenciais (conforme dados da mesma pesquisa citada anteriormente) e buscaram meios online de dar continuidade aos processos educacionais, aumentando ainda mais a possibilidade de manter-se na escola para quem já se via excluído e alijado dela. Ao discutirmos essa questão nos encontros síncronos do estágio, a professora Josiane trouxe relatos de sua experiência a fim de responder às inquietações que ali surgiam sobre as dificuldades de acesso que geram exclusão:

(Excerto nº 9. Professora Josiane no segundo encontro síncrono) *Eu acho que você está trazendo para eles também... o online eu vou dizer uma coisa assim, Pedro, que acalma o coração, o online, infelizmente, a gente não tem como atingir todos os alunos, mas aí como a gente tem discutido muito na minha escola, a questão de que o Estado é extremamente negligente nos seus deveres, porque o Estado prometeu televisão para esses alunos e não entregou, para o aluno que não tem condição de acesso, prometeu internet e não entregou. Então, a gente tem feito uma força grande tanto como professores quanto sindicato para pressionar o Estado a cumprir com suas obrigações, porque o Estado não cumpre, então a gente tem meninos que não estão acessando, que apesar de ter o celular, não é o ideal, né, mas pelo menos ele acompanha o Meet, acompanha a aula. Não estão conseguindo porque não têm uma coisa que o Governo, que o Estado prometeu, que era a Internet. Então, assim, isso também é muito complicado, mas o acalento que eu tenho assim é que é muito boa, a internet traz tanto recurso que às vezes a gente não tem na escola, porque eu posso passar vídeos para eles assistirem, eu tenho um canal de comunicação com eles, o extra, que seria, por exemplo, se eu tivesse na escola, eu converso com eles ali, não dou meu número de Vasp, porque se não a minha vida vira uma loucura, tem gente que manda mensagem 02, 04, 05 da manhã, não para, então por isso eu cortei, eu geralmente dava, para entrar em contato com eles, agora nem tanto. Então, eu acho que estão funcionando os novos meios de a gente interagir, eu espero que... A plataforma é legal, o que faltou é o Estado cumprir com a sua obrigação, com o seu dever, mas se você for para a plataforma pensando em fazer igual o presencial, aí o que eu acho é que não vai rolar legal, gente, não vai ser legal. Ele exige que a gente se reinvente você precisa trabalhar com jogos, você precisa de vídeos, você precisa ter outras coisas, mas ao mesmo tempo, uma das coisas que, eu não gostava muito, mas tenho usado muito vídeos, porque eu sei que tem muitos alunos que estão no celular, porque eu sei que os alunos precisam de uma... assim, eu peço para ele ver um vídeo, só que não tem como ele abrir como eu to aqui, né? Eu sei, é hipócrita da minha parte achar que ele tem a mesma, o mesmo material que eu, então assim, eu*

---

<sup>13</sup> Para mais sobre a referida pesquisa, verificar dados disponíveis em Monteiro (2021).

*posso abrir o formulário do Google Forms aqui, e posso abrir meu vídeo aqui [mostrando que possuo acesso a duas telas], mas às vezes o aluno tem só o celular, então eu gosto muito do material que ele tem em casa, que na minha escola também é uma realidade que abrange toda a escola.*

Contudo, é perceptível que o vínculo da presença aparece como desejado e desejável e o comparativo entre aulas presenciais e *online* se torna inevitável. Como o espaço físico é nomeado, adjetivado, tratado nos discursos sobre o ensino remoto emergencial? Espaços físicos como sala de aula, escola e Universidade são percebidos do mesmo modo que os espaços virtuais? Brandão (1985) já abordava sobre isso:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver todos os dias misturamos a vida com a educação (BRANDÃO, 1985, p. 7).

Assim, mesmo o espaço físico não “existindo”, a educação permanecia, mas como percebemos das falas das(os) *estudenteprofessoras(es)* a experiência do ERE trouxe uma resistência a quebra do imaginário da escola como muros, espaço físico, tijolos e local, proporcionando uma ressignificação do sentido de escola e universidade. Durante esse período a escola foi na minha casa, na sua, na da professora da universidade, na dos estudantes, foi na rua, foi no corredor de um hospital, foi aonde foi possível estar. No estágio supervisionado foi possível notar que a escola não é o lugar, são as pessoas. É preciso reconhecer, portanto, que não é apenas do espaço escolar físico que precisamos para a efetivação do Estágio Supervisionado. Nos termos de Borelli (2018, p. 14), precisamos, principalmente, “dos saberes que circulam naquele espaço, dos conhecimentos de suas(seus) professoras(as) que, ainda que temporariamente, participam conosco como formadores(as) nesse processo”. E as dificuldades do ERE também são enfrentadas pelas professoras das escolas parceiras:

(Excerto nº 10. Professora da Escola EM no segundo encontro síncrono – Parte 3 – 01h02min25seg – 01h06min53seg) *A Josiane falando sobre a realidade do ensino virtual agora, no Google Classroom, e é bem isso que a gente está vivendo. Eu me identifico com a fala dela e tenho um pequeno, se não, né... Em virtude da disponibilidade e das ofertas de matéria, vocês vão ver, a Secretaria está vendo junto com a Universidade essa questão do trâmite de como vocês vão ter o e-mail institucional para entrar na sala de aula, porque o objetivo é que cada estagiário entre 3 em cada turminha. Eu dou aula para o ensino médio, os terceiros anos de A até G, então, assim, eu vi como a minha realidade é diferente, adolescente assim e tudo. Eu achei o formulário muito limitado para avaliá-los aí eu fui e experimentei o Docs. Até o professor de história fazia muito o Docs, realmente eu vi que os meninos conseguem, eles printam, eles transformam o Docs em PDF, e aí eles conseguem digitar melhor o PDF, então eles me ensinaram isso, né, nem eu sabia. Esse negócio é muito legal, porque eles ensinam muita coisa tecnológica para a gente, mas eu vou alternando, né? A forma de avaliação é assim: a cada semana eu trabalho uma*

*unidade, muito vocabulário, com o tema do livro, eu realmente uso muito livro didático, para ampliar vocabulário, abordagem gramatical fica mais diluída assim ao longo do processo e a cada semana eu faço um projeto avaliativo, né, que é o Docs ou um Form, aí não tem prova, agora com a plataforma, não tem prova, fez a tarefa da semana, você vai acumulando os pontos e assim, tem funcionado, os alunos têm feito. Mas assim, no primeiro bimestre foram 4 tarefas avaliativas, então 3 Forms e 1 Doc, tentei equilibrar assim para não ficar difícil essa questão do documento editável, porque eles alegam essa coisa da dificuldade. Poucos têm computador mesmo, notebook, são só alguns, a maioria estuda de celular, então uma coisa que me angustiava muito no início era fazer os Meets e eles estarem com as câmeras fechadas e os microfones fechados, aí eu falava gente ok, eu entendo que vocês não querem aparecer e tudo, a professora acabou de acordar meu cabelo tá desse tamanho aqui, ah, mas vocês falem, falem comigo, quando eu perguntar, vocês respondem, aí um dia um me falou uma coisa que me tocou né, eu senti isso que a Josiane sente, eu falei “se eu pudesse dar um computador para cada um...”. Eles falaram assim: “professora, a casa é um barulho, a casa é uma bagunça, não dá para abrir o microfone, porque você escuta barulho, panela lá, lavando louça, meu irmão chorando, um outro arrumando para ir trabalhar”. Porque, assim, quem está quarentenando somos nós gente, tem muito adulto trabalhando, pessoal pegando ônibus, aí que eu fiquei, gente como assim?, porque eu moro só, eu Professora E.M, moro em uma kit de 27 metros, mas eu fico sozinha de manhã até meia noite, de segunda a domingo, então para mim é uma maravilha trabalhar em casa, “I’m so happy”, mas os meninos não têm isso, eles têm que dividir um negócio da casa, então é muito barulho, os ruídos assim, alimentares, e eu fiquei olhando, gente, realmente, há que entender, cada aluno é um mundo. E eu falei “ok, então conversem no chat, digita aí alguma coisa”. Porque a situação está tão... a impressão que se tem é que você está dando aula para uma parede, um negócio totalmente inanimado, e aí a gente tem que superar isso, né? Então é isso.*

A fala da professora nos mostra dificuldades em vários níveis, tanto de relacionar-se com a tecnologia, quanto a falta de insumos aos estudantes, a distância que o ERE promove entre professoras(es) e estudantes, a necessidade de se adaptar e reinventar a cada aula nessa modalidade remota, as angústias sentidas nesse período e as limitações burocráticas que advinham do ensino presencial e se tornaram incipientes nas plataformas digitais. A professora da escola EF2 também pontua algumas dificuldades:

*(Excerto nº 11. Professora da Escola EF2 no segundo encontro síncrono – Parte 3 – 50min52seg – 58min56seg) Outra coisa, tem pais que não têm condição de ajudar, por questões de não sabe mexer, não tem tempo, então às vezes isso gera um estresse familiar muito grande, e o pai ao invés de incentivar o menino a continuar na escola, fala “não meu filho, isso não é pra gente, é muito difícil”. Você imagina, o pai chega cansado, 7 horas da noite, o menino lá perturbando falando pai eu tenho que botar o negócio aqui na plataforma, pai se eu não mandar vou tirar zero, pai... isso... vocês vão entrar em um estágio, aí vocês estão mas assim, o professor é quem vai ditar, né, eu entendo, não sei como funciona, mas quando vocês forem professores, é isso, escutem, ouçam muito, tentem entender o que acontece, porque isso é muito importante.*

*(Excerto nº 12. Professora da Escola EF2 no segundo encontro síncrono) Na minha escola, ele tem o livro, então eu peço o livro e ele acompanha aqui o exercício que eu fiz no Google Forms, e resolve primeiro no livro, depois eles só passam para o Google Forms. Por exemplo, tem dado certo comigo, mas isso tudo tem que ser ensinado, não acha que o menino vai, você tem que conversar com ele, como é que tem que fazer?*

*Eu já dei aula para eles no Meet, conversando com eles como é que a gente vai se virando nesse ambiente, então eu acho que os ouvir, principalmente isso, escutar a dificuldade do aluno... Tem alunos, tem professor que se finge de... desculpa, gente, tem gente que se finge de besta, o menino tem um celular, gente, às vezes o menino tem um celular velho aí o pessoal está pedindo para fazer o Google Docs e anexar. Aí eles pedem, “professora, para o Google Forms que é mais fácil de resolver”, então assim, isso é ouvir do aluno também, é respeitá-lo dentro das potencialidades do aparelho dele, às vezes, ou não, mas às vezes ele não tem, não é porque ele não quer que ele tenha preguiça, é porque ele não tem. Você imagina a dificuldade? Eu tenho dificuldade aqui de manejar, por exemplo, eu tentei botar um Google Docs pela plataforma que eu tenho aqui no meu celular, eu tentei anexar, é difícil, é ruim de escrever.*

Outro ponto que ficou marcante nas discussões foi a necessidade de adaptação ao novo cenário de tecnologias e as percepções de como esse período trouxe dificuldades que exigiu de todos maleabilidade, o que reforça o pensamento de Lopes e Borges (2015) sobre a formação ser um projeto impossível, pois será sempre diferente da prevista/planejada, mesmo em condições não pandêmicas. No caso do ERE, aqui analisado, além dos desafios comuns da formação, se constituiu um período em que as tomadas de decisões eram pautadas em algo impossível de ser antecipado e previsto, o que deu mais margem a esse projeto impossível, embora necessário (LOPES; BORGES, 2015).

Na fala abaixo, ainda nesse contexto de formação docente e dificuldades trazidas pelo estágio supervisionado remoto, a *estudanteprofessora* Gabi reforça que o silêncio dos alunos e o distanciamento das câmeras fechadas foram as dificuldades mais inquietantes da experiência naquele semestre, mas foram barreiras transpostas com a ajuda da dupla, da turma e das professoras que oportunizaram uma docência contextualizada tornando o projeto impossível e necessário, mais factível, conforme pontua a *estudanteprofessora* X, em seus agradecimentos no seminário final, mas ainda assim, sem regras, cálculos, garantias e certezas em relação ao que fazer, apenas “a política e a ação contextual cotidiana. O compromisso e a responsabilidade pelo que fazemos.” (LOPES; BORGES, 2015, p. 20).

*(Excerto nº 13. Estudanteprofessora Gabi no último encontro síncrono – 11min50seg – 13min16seg) Essa dificuldade, essa novidade que foi o uso desses recursos tecnológicos. E como foi essa parte final exposta pela X, o tipo de material que a gente procurou usar, slides, vídeos, né? Trabalhando sempre em torno do vocabulário, eram sempre pertinentes ao tema. Exemplo: Anita Garibaldi, a gente trabalhou vocabulário referente à Guerra, batalha exército, esses nomes, né? A Maria Quitéria também, exército, então a gente procurou sempre linkar, porque, como muitos personagens, tirando a Toni Morrison, eram brasileiros, né? Então, a gente não encontrava material em inglês, a gente sempre fazia esses links dos vocabulários para poder levá-los para o inglês sempre usando o tempo verbal que era o tempo que a professora da escola EF2 colocou, o tempo que estava sendo usado pelos alunos, né? E mais, paralelo a isso fazendo jogos com os alunos e... mas como a gente colocou, tinha a dificuldade de eles participarem, abrirem a câmera, falar, os*

*poucos que falavam eram pelo chat. Então, é mais isso, a gente quis trazer para vocês, agradecer a professora e a turma.*

(Excerto nº 14. *Estudanteprofessora X* no ultimo encontro síncrono – 13min22seg – 13in43seg) *Queria mais agradecer, mesmo. As dificuldades que a gente passou. É edificante ter esse momento e ter a oportunidade de ver como funciona uma aula online, porque geralmente essa aula é presencial, né?*

Ainda nesse sentido de contexto da realidade, os *slides* (Figuras 3 e 4) abaixo foram apresentados por alguns dos(as) *estudanteprofessores(as)* no seminário final da disciplina. Eles reforçam o sentimento de inquietação, as expectativas e as frustrações trazidas pelo medo do novo e pela incerteza, pelas dificuldades da docência e do próprio processo de viabilizar o estágio, que provocaram uma sensação de perpetuidade de um semestre que foi, no mínimo, uma mola propulsora a saída da zona de conforto para a formação e prática docente. A fala abaixo também reforça essa percepção:

(Excerto nº 15. *Estudanteprofessora Clarice* no ultimo encontro síncrono – 41min00seg – 42min22seg) *E a gente estava muito nervoso com esse negócio, como ia funcionar a gente dar uma aula online, né? Porque eu tinha visto a minha mãe e eu vi o treinamento que ela fez e todas as coisas que ela fez de live, ela fez até um curso online, não sei se foi para todo, preparatório para os professores aprenderem a como lidar com isso, e acabou sendo uma experiência muito interessante, apesar de que ainda assim teve uma perda, né? Porque a gente não pode ir para a escola. E de uns processos do estágio que a gente acabou refletindo alguns dias atrás é o quanto a gente tinha feito a matéria de didática fundamental. Porque ela não é pré-requisito para o estágio, então a gente já o pegou, e a gente achou que se a gente tivesse conseguido fazer essa matéria do estágio, talvez a gente tivesse tido mais facilidade para lidar com a elaboração dos materiais, porque era uma coisa que a gente ficava muito nervoso na hora.*

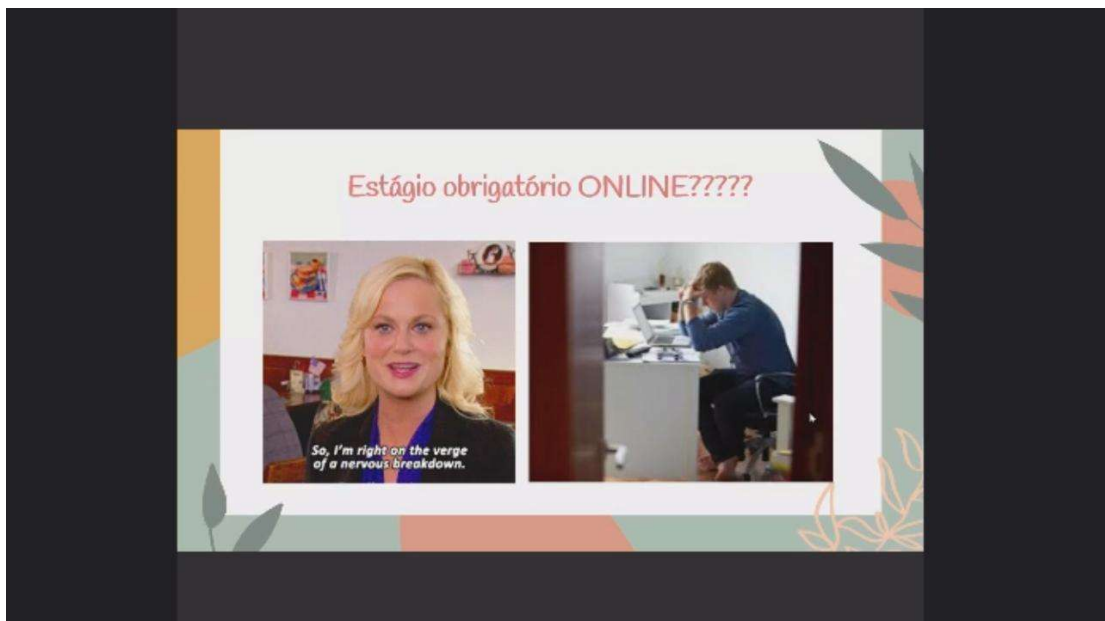
**Figura 3 - Slide 1**



Fonte: Material Empírico da pesquisa (2021).



**Figura 4 - Slide 2**



Fonte: Material Empírico da pesquisa (2021).

Além de reforçar o que discuti sobre as inquietações, os(as) *estudente professoras(es)* trazem algumas reflexões: Os(as) *estudente professoras(es)* não foram para a escola? Houve uma perda em não ir até o espaço físico? A escola é o presencial? A meu ver, a *estudente professora*, mesmo no último dia da disciplina, no seminário final, ainda estava com o imaginário de que a experiência docente que teve no estágio supervisionado remoto não foi uma experiência completa, pois sentiu que houve uma perda em não ir até o espaço físico e reforça um sentimento de despreparo (BORELLI, 2018) no qual afirma que didática fundamental não é um pré-requisito em um direcionamento de ausência, denotando uma dicotomia entre teoria e prática. Nos termos de Borelli (2018), precisamos compreender que essas construções binárias, como é o caso da separação entre teoria e prática, são estruturas que separam com teor valorativo, no intuito de promover desigualdade, uma dissociação entre conhecimento da universidade, regência nas escolas e a própria formação. Essa dicotomia esteve presente nos discursos:

(Excerto nº 16. *Estudente professor* Fernando no ultimo encontro síncrono – 42min25seg – 42min55seg) *A gente meio que imaginava que o estágio é a última matéria que a gente vai fazer, mas aí tem outra matéria de educação que a gente precisa fazer, Didática Fundamental, aí fica na nossa cabeça “ah se a gente tivesse feito antes teria sido bem melhor”, talvez tivesse sido mais fácil agora, mas não tem como saber, né? A gente não pegou a matéria.*

Essa fala reforça o que Borelli destaca sobre a separação entre teoria e prática que muitos docentes, a universidade e o próprio currículo da formação fazem (2018):

Acerca da estrutura do estágio, ao discutirmos sobre suas formas de organização, vemos que, apesar de hoje podermos contar com diferentes perspectivas de formação docente, suas práticas ainda estão muito arraigadas a princípios tradicionais, dentre os quais se sobressaem aqueles voltados para uma formação de caráter tecnicista: um longo período de observação; a visão do estágio como o momento de aprender as técnicas de ensino, ou seja, o momento da prática, que, por sua vez, é vista como a aplicação das teorias estudadas; a redução do estágio ao preenchimento de fichas, formulários e coleta de assinaturas dos(as) professores(as) da escola. Acerca dessa burocratização do estágio, tanto os(as) professores(as) da escola quanto os(as) licenciandos a caracterizam como um elemento que reduz o estágio ao cumprimento de tarefas, esvaziando-o de seus sentidos formativos e da possibilidade de construção conjunta de conhecimentos (BORELLI, 2018, p. 172).

A fala a seguir do *estudanteprofessor* Fernando também segue essa mesma linha de pensamento, além de trazer questões relacionadas ao ato de observar aulas. No estágio supervisionado aqui analisado, não houve observação de aulas, ela foi retirada na tentativa de reestruturar o estágio, movê-lo por outros caminhos, caminhos mais relacionais na qual a observação nem sempre abarca. Parece haver um distanciamento no ato de observar, conforme pontua Mastrella-de-Andrade (2020), que necessita ser problematizado na formação docente, pois necessitamos de um processo colaborativo para a formação de professores e não um mero observador (BORELLI, 2018). Segue o relato do *estudanteprofessor*:

(Excerto nº 17. *Estudanteprofessor* Fernando no ultimo encontro síncrono – 38min56seg – 40min52seg) *Desses textos teóricos que a gente carregou que mais auxiliaram a gente, quando a gente formulava as aulas, que a gente pensava nos materiais que a gente iria criar, foi esse de ensino de língua estrangeira<sup>14</sup> e o texto da professora Josiane sobre o ensino de inglês com rap na escola pública, justamente porque elas apresentam os textos delas a partir da experiência delas no ensino, da prática delas na escola pública, dessa questão da prática e como a gente coloca em prática o que a gente aprende na universidade, porque é uma coisa que eu sempre... Eu pessoalmente conversei com a Clarice, a gente esse medo de colocar na prática a teoria que a gente aprende na faculdade, e chegando na metodologia a gente viu muita teoria, muita teoria, a gente só observou aula, e chegando aqui no estágio para a gente finalmente colocar em prática e, ainda assim, a gente sente um pouquinho dessa síndrome de impostor, será que a gente aprendeu tudo que tinha que aprender? E a resposta é não, claro, porque a gente está sempre aprendendo. Esses dois textos foram uma luz para gente no fim do túnel que guiou a gente ao longo desse semestre. Uma coisa especial que marcou a gente é essa premissa de que toda e qualquer atividade precisa ter significado para os alunos, e a dupla anterior, o Aluno 1 e a Toni Morrison falaram, dessa questão de ser “meaningful”, que é algo que a gente vê desde sempre, né? E os professores sempre falam isso, a gente sabe, mas na hora de fazer o plano de aula a gente sempre... parece, é difícil conciliar uma coisa com a outra, e às vezes a gente faz uma atividade estranha, por isso que tem o feedback das*

---

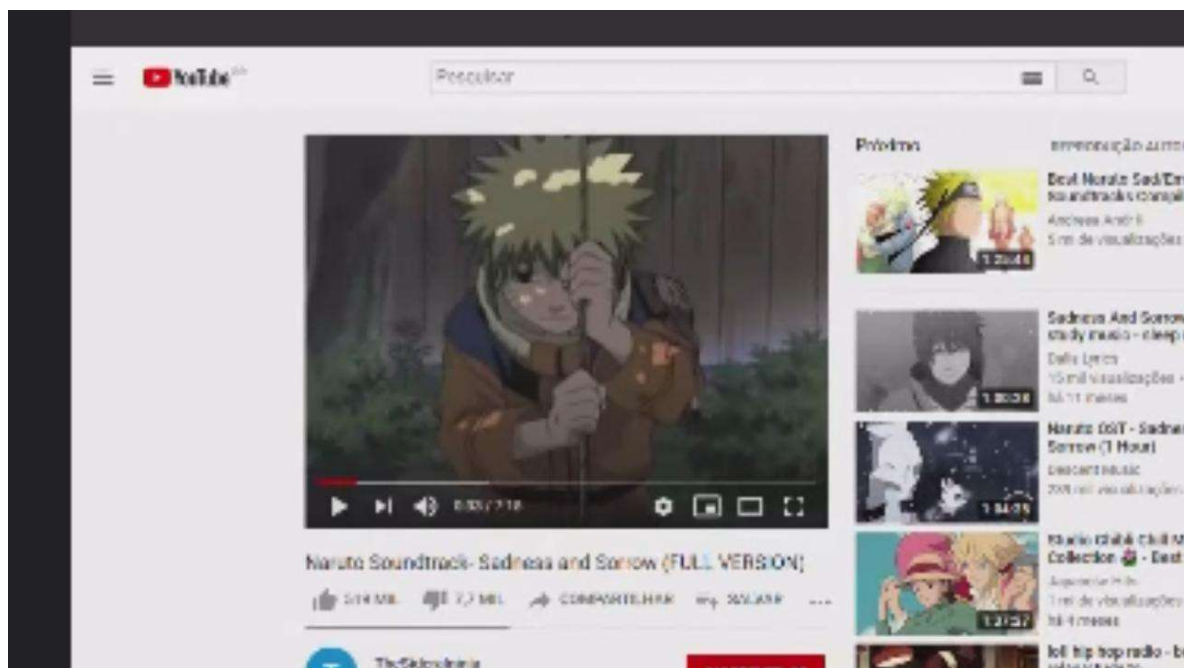
<sup>14</sup> Aqui o *estudanteprofessor* Fernando faz referência ao texto *Preconceito contra o ensino de inglês na escola pública*, de, Miriam L. dos S. Jorge, da Universidade Federal de Minas Gerais lido para o segundo encontro síncrono da disciplina de estágio supervisionado.

*professoras. Mas é algo que a gente conseguiu, ao longo desse semestre, a gente conseguiu fazer isso de maneira mais autônoma, eu e a Clarice.*

A fala do *estudenteprofessor* Fernando é um lembrete ao que Silvestre (2016) observou sobre a formação docente ter uma natureza complexa, contraditória, fluida e não-linear, na qual Fernando separa teoria e prática, vê a formação como um processo (a gente está sempre aprendendo) e contextual (*meaningful*) propiciada pela relação entre os agentes (*feedback*). Nesse sentido, acredito que o estágio precisa ser desenvolvido como um espaço propiciador de relações: um movimento que possibilita encontros, apresentações, dar-se a conhecer e passar a conhecer o outro em seus contextos, sem fixá-lo. O estágio precisa ser um espaço de desconstrução das dicotomias fundantes da docência, em que problematizamos suas bases e nos movemos, por meio das relações, com e para outros saberes.

Os memes, as músicas e os vídeos trazidos pelas(os) *estudenteprofessoras(es)* nos seminários que aconteceram ao longo do semestre, conforme tabela 1 e descritivo dos encontros síncronos no diário de bordo do Anexo 1, deram espaço para que emoções e sentimentos não fossem dissociados das experiências. Por meio de vídeos-memes, por exemplo, os *estudenteprofessores* Fernando e Clarice representaram, de acordo com a fala de ambos, o sentimento deles no primeiro dia das regências:

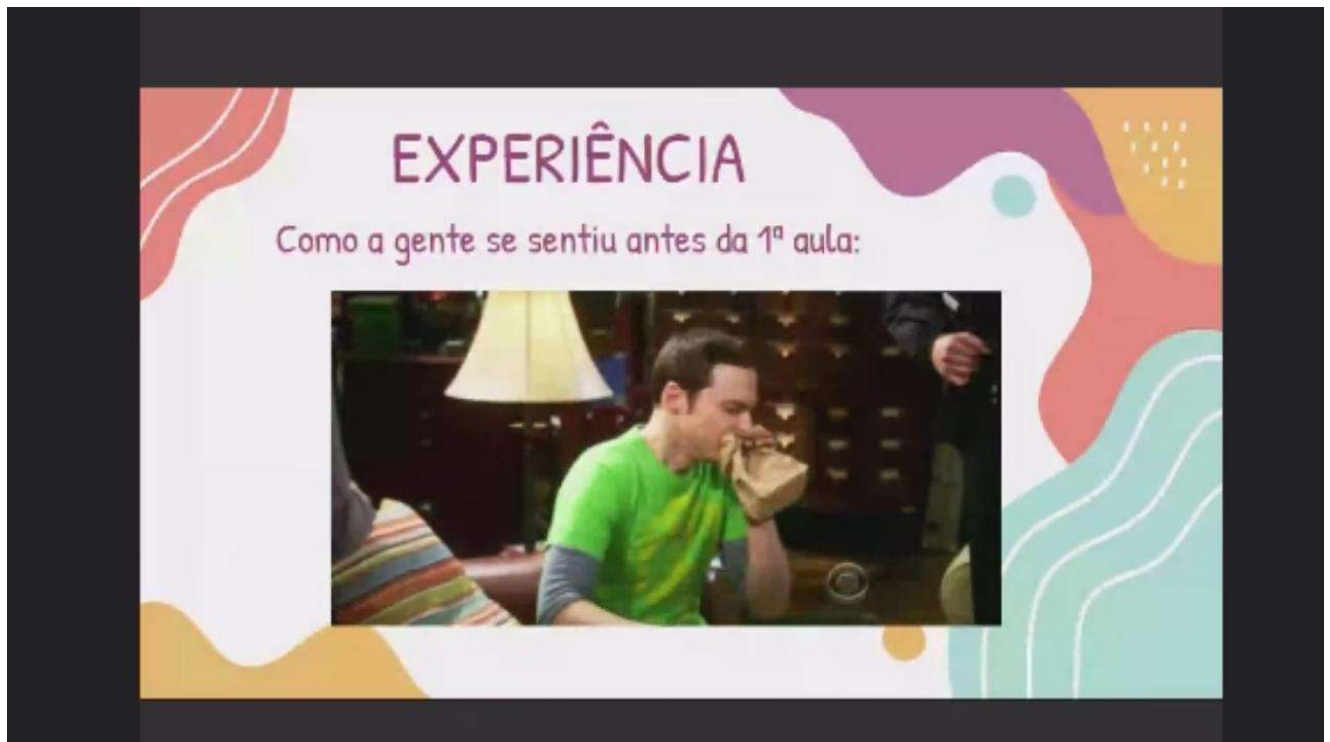
**Figura 5 – Vídeo Naruto**



Fonte: Material Empírico da pesquisa (2021).

Esse vídeo<sup>15</sup> se tornou um *meme* conhecido na internet pela música triste de fundo, o que nos mostra que o sentimento de tristeza e frustração não esteve limitado ao primeiro encontro, mas perdurou ao longo da disciplina e, principalmente, para esses *estudenteprofessores* em questão, no primeiro dia de regências, pois, eles haviam preparado a aula e no momento das regências, não apareceu nenhum estudante. Isso, para ambos, conforme podemos ver da representação visual que trouxeram, trouxe um sentimento de tristeza. A *estudenteprofessora* Luiza também utilizou *memes* para representar como foi a experiência do primeiro dia das regências dela e da sua dupla, conforme Figura 6 e Figura 7:

**Figura 6 – Slide 3**



Fonte: Material Empírico da pesquisa (2021).

---

<sup>15</sup> O vídeo encontra-se disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wEWF2xh5E8s>.

Figura 7 - Slide 4



Fonte: Material Empírico da pesquisa (2021).

No primeiro *meme* podemos ver que a representação que elas trouxeram foi de “falta de ar” ou de “tentar se acalmar” como geralmente interpretamos imagens como essas e, em seguida, a representação de desolamento por não ter uma preparação: “-você tem um plano? - eu não tenho nem um pla”. Logo, essas representações nos mostram que, como preceitua Borelli (2018), em geral há nas(os) *estudente professoras(es)* o sentimento de que “não há correspondência entre o que se aprende na universidade e o que se vivencia na prática em sala de aula” (BORELLI, 2018, p. 67), provocando sentimentos de medo e despreparo com o primeiro contato da “prática” docente, pois, para elas, não havia nem um “pla”, ou seja, não havia a preparação “necessária” para enfrentar esse desafio do ERE e das primeiras regências remotas.

Uma das formas encontradas para trabalhar com esses sentimentos de despreparo foi a colaboração, não só entre *estudente professoras(es)*, mas também com as professoras da escola parceira, com os professores assistentes e com a professora da universidade. Assim, portanto, o estágio supervisionado foi pautado também pela busca de colaboração genuína entre participantes e em experiências de transformação da práxis (SILVESTRE, 2018).

Outro ponto importante do primeiro encontro síncrono foi o fato de que as regências estavam previstas para ocorrerem apenas na escola de EM, mas com o aumento da turma, que ao final foi composta por 21 *estudente professoras(es)*, a professora da universidade buscou

estabelecer parceria com uma outra escola, dessa vez de EF2, para que as regências fossem realizadas. Com isso, percebemos que a disciplina se modificou e adaptou conforme os encontros e necessidades apareciam, o que também reforçou a necessidade da parceria e colaboração entre todos.

Ao longo do primeiro encontro, a professora da escola EM esclareceu como as aulas e a disciplina de inglês na escola estavam sendo ministradas durante aquele período. Além das aulas síncronas via *Google Meet*, a professora utilizou a plataforma do Google Scholar para passar tarefas escritas aos alunos como um todo e, principalmente, àqueles que não conseguiam, por qualquer motivo, participar das aulas síncronas, sendo, portanto, nesses dois momentos a participação das(os) *estudenteprofessoras(es)* nas escolas, o que demonstrou uma ampliação das possibilidades de participação e contato com as(os) alunas(os) da escola e as(os) *estudenteprofessoras(es)*.

#### 4.2.2 Relação com as(os) estudantes da escola: ausências

Durante o estágio supervisionado remoto emergencial a ausência foi uma das pautas de conversas e vivências das(dos) participantes. Uma escola sem estudantes é uma escola? Um(a) professor(a) deixa de ser professor(a) com a ausência dos(as) estudantes? O que é e como é ser professor na ausência? Esses são questionamentos que nos surgem ao refletirmos sobre a prática docente durante o período pandêmico. O excerto a seguir demonstra um pouco sobre o sentimento relacionado a essa ausência dos estudantes e da limitação de interações:

(Excerto nº 18. *Estudenteprofessora X* no seminário final 09min02seg – 11min35seg. Grifos meus) *Uma **frustração** para nós nessa pandemia foi a **limitação de interação** com os alunos e materiais que podíamos usar com eles, além do **distanciamento compreensível na relação entre nós duas e eles** durante as atividades desenvolvidas. Sim, conseguimos tirar lições importantes, como tentar ao máximo **preencher o silêncio**, abrir o leque de questionamentos e nossos próprios relatos para que eles se sentissem à vontade, entre outros ensinamentos que **só aprendemos realmente vivendo esses momentos que vão além do planejamento teórico e escrito.***

Pelo excerto acima e pelas falas já trazidas aqui, pude perceber que o sentimento de frustração foi quase unanimidade com relação às ausências dos estudantes e, quando presentes, os silêncios durante as regências. A maior parte das(dos) *estudenteprofessoras(es)* não tiveram alunos presentes nos horários das regências e, quando apareciam, eram no máximo 5 estudantes, logo, essas ausências e distâncias foram pontos de muito questionamento das(os)

*estudenteprofessoras(es)* com relação a efetividade das interações e o desejo pelo acontecimento dessas relações:

(Excerto nº 19. *Estudenteprofessor* Pedro no segundo encontro síncrono – Parte 3 – 44min39seg – 45min01seg) *O que me preocupa muito nesse período é como dar uma boa aula a distância, né? Pelo aplicativo, pelo Google Meet, queria saber se você tem alguma dica para a gente. Mais que uma pergunta na verdade, como fazer isso à distância? Sem olhar no olho? Porque eu não acho que uma aula de inglês é o professor ficar falando e o aluno absorver o conteúdo e pronto, então assim, como criar essa interação com os alunos a distância?*

Szundy (2017) aborda que as privações sofridas pelo sistema educacional brasileiro referente às muitas ausências, aqui no ERE podemos pontuar que não só as ausências estruturais como pontuado por Szundy (2017), mas também pessoais, contribuem para a falta de qualidade do sistema educacional. Partindo dessa perspectiva, e considerando que os problemas com ausência de tecnologia, materiais e formação não surgiram com a pandemia, eram preexistentes e apenas foram reforçados, é possível afirmar que a ausência das(dos) estudantes nas regências síncronas pelo *Meet* contribuíram ou provocaram uma falta de qualidade no ensino? Percebo que o *estudenteprofessor* Pedro traz um desejo de relacionar-se com as(os) estudantes da escola, tornando o estágio um momento interessante de despertar do desejo de estar com as(os) estudantes, iniciando um “*pensamento-desejo-ação*, que constrói o processo de formação crítica docente” (SILVESTRE, 2016, p. 73).

Com base nessas indagações, pude perceber que as ausências influenciaram diretamente na forma pela qual *estudenteprofessoras(es)* e as professoras das escolas parceiras se percebem como docentes. Para demonstrar isso, já no primeiro encontro síncrono, a professora da Escola E.M relatou um pouco sobre sua trajetória de ensino remoto, dos desafios enfrentados durante esse período. Ela deu como exemplo o caso de uma de suas turmas, com quase 35 estudantes, em que apenas 19 faziam as atividades propostas. Ela ressaltou que apenas compareceram às aulas síncronas do *Meet* por volta de 5 alunos e que o discurso de desistência e evasão é muito recorrente entre esses alunos, discurso baseado principalmente na dificuldade de acesso a plataforma do *Google Classroom*, problemas emocionais, entre outros.

Seguindo essa linha sobre as dificuldades do ensino remoto, a professora da escola EM relatou sobre sua experiência das ausências:

(Excerto nº 20. Professora EM no primeiro encontro síncrono) *Eles compareceram por duas semanas, e então desapareceram. Eu reporte para a coordenação e eles ligaram, e eu disse: “Estou tão triste com essa situação, estou cansada e não quero mais fazer isso”. Ocorreu um problema emocional mas, nesse caso específico que estou te contando, eles mudaram de ideia e voltaram porque a gente faz essa atividade*

*para eles, e o professor vai até o aluno, pergunta, fala com eles e eles voltam para a plataforma. Os que não possuem celular, notebook, internet são uma pequena porcentagem, então desisto. Mas, tem uma opção, então você pode ir na escola e pegar o material impresso em papel, a gente prepara, faz esse tipo de adaptação e enviamos para a coordenação, eles imprimem a tarefa e dois ou três estudantes em cada turma vão para a escola e escolhem este material impresso ao invés da plataforma.<sup>16</sup>*

No excerto nº 20, notamos a dificuldade da professora EM de encontrar e relacionar-se com os estudantes da escola. Há uma ausência – sentida pela privação, falta de recursos ou interesse. Onde, afinal, estão os estudantes? Existe educação sem essa relação e presença? As ausências são silêncios? Freire (2005) discute a importância da presença, do diálogo, da relação entre educador e educando no “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2005, p. 91). Portanto, a fala, a presença e o diálogo são fundamentais para a construção dos saberes. Em: “eu não quero mais fazer isso”, como relata a professora da escola EM no primeiro encontro síncrono, vemos uma projeção da desesperança causada por esse período pandêmico e pelos desafios intrínsecos a ele. Nesse sentido, conforme menciona Freire (2005):

*Ao serem capazes de olhar criticamente a realidade, objetivando-a, os homens ultrapassam as situações-limite, que são as dimensões concretas e históricas de uma dada realidade. Elas não são em si mesmas, geradoras de desesperanças. O que gera a desesperança é: [...] a percepção que os homens tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar (FREIRE, 2005, p. 105).*

Isso nos leva a retomar o pensamento de Sousa Santos no qual “o mundo tem vivido em permanente estado de crise” (SOUSA SANTOS, 2020, p. 5), logo, não são desigualdades trazidas com a pandemia, foram intensificadas, ou seja, apenas agravaram “uma situação de crise a que a população mundial tem vindo a ser sujeita” (SOUSA SANTOS, 2020, p. 5). Ou seja, apenas ressaltou o processo de crise pelo qual a humanidade perpassa nas últimas décadas, inclusive esse cenário de ausências e desesperanças. De igual modo, no excerto nº 21, é possível perceber que a professora ainda busca diálogo, seja ligando para o estudante, indo atrás,

---

<sup>16</sup> *“And they attended two weeks, and then they disappear. I report to the coordination and they call, and he said: ‘I am so sad about this situation, I am tired and I don’t want to do this anymore’. Emotional problem has occurred but in this specific case I’m telling you, they change his mind and return because we do this activity to them, and the teacher goes to the student, ask them, talk to them, they will return to the platform. Someone that doesn’t have the get gets is a little percent, they don’t have cellphone, they don’t have the notebook, they don’t have internet, so I give up. But there is an option, so you can go to school and take impress material, paper, we prepare, we do this kind of adaptation and send to the coordination, they print the task and two or three in each class goes to school and pick up this printed material” (Tradução minha do trecho da fala da Professora EM).*

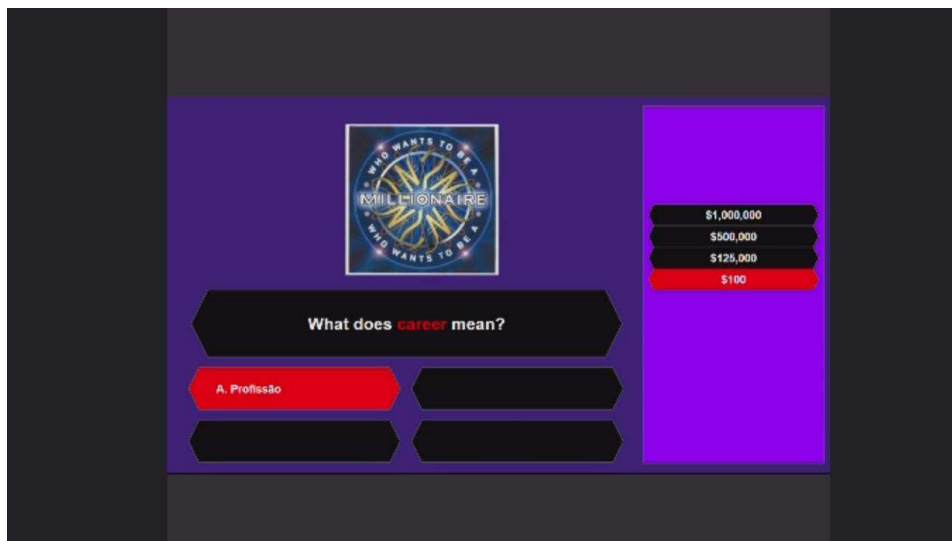


adaptando as tarefas, mas tenta reverter esse quadro de “desesperança”, olhando para a realidade dos estudantes e buscando formas de lidar com o inédito-viável que é a possibilidade de construir educação no ERE, oportunizando o diálogo, a conversa, a colaboração e as relações no estágio supervisionado.

Novamente, Freire (2005) já dispunha sobre a capacidade dos seres humanos em buscar forças para agir em situações-limite: “No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a empenhar-se na superação das situações-limite” (FREIRE, 2005, p. 105). Contudo, mesmo com todo o movimento de esperar, é inevitável o sentimento de angústia e tristeza trazido pelas ausências, como nos relatos abaixo trazidos na apresentação do seminário final da disciplina, na qual a dupla de *estudenteprofessoras* Toni Morrison e Aluno 1 relatam e demonstram nos excertos e demonstram nos *slides* (Figura 8 e 9), sobre as ausências das(os) estudantes nas regências em que elas ficaram responsáveis por ministrar:

(Excerto nº 21. *Estudenteprofessora* Toni Morrison no ultimo encontro síncrono – 18min43seg – 19min48seg) *No estágio, a gente ficou muito ansiosa, sem saber o que iria acontecer, as preocupações, né? E um ponto muito interessante que ele mostra no vídeo é que os divertidamente criam uma lista de várias coisas que poderiam dar errado, né? E aí quando dá errado ele surta, é interessante porque aconteceu a mesma coisa com a gente em uma aula durante o semestre que a gente quis fazer uma revisão com eles, um jogo que se chama Jogo do Milhão, e a gente o fez pelo Google apresentações, e assim, foi muito complicado de fazer, foi muito cansativo, a gente demorou horas para fazer o jogo, para montar e a proposta era fazer uma revisão da aula com um jogo, né? De uma maneira diferente, e a gente conversou e falamos, a única coisa que pode dar errado é nenhum aluno aparecer, e o que aconteceu no dia? Nenhum aluno apareceu no dia, e aí a gente ficou super triste, zangada, poxa vida...*

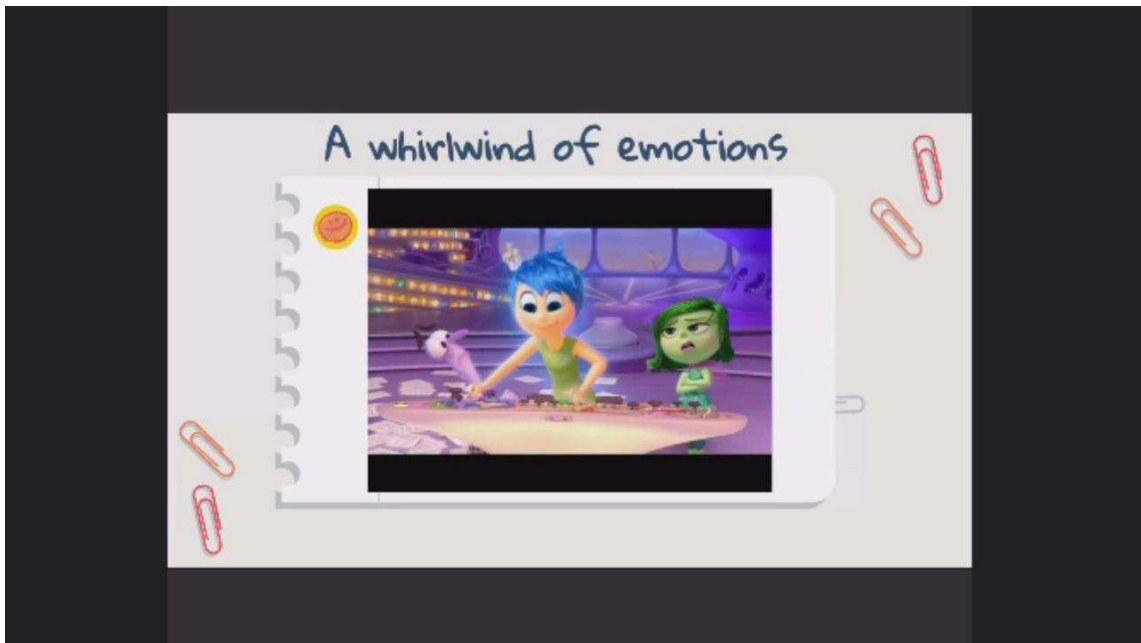
**Figura 8 - Slide 6**



Fonte: Material Empírico da pesquisa (2021).

(Excerto nº 22. *Estudanteprofessora* Aluno 1 no ultimo encontro síncrono 19min50seg – 20 min18seg) *A gente pensou, bom, se vier um aluno ou outro, porque sempre estavam presentes os professores assistentes lá, a gente pensou bom, a gente pode colocar a Mariana em um grupo, o Randall em outro e a Professora da Escola E.M em outro, porque a gente queria muito fazer esse game, muito, muito, e aí realmente, quando começa a dar errado, ficam os nossos divertidamente ali tudo tristes, sadness, ne?*

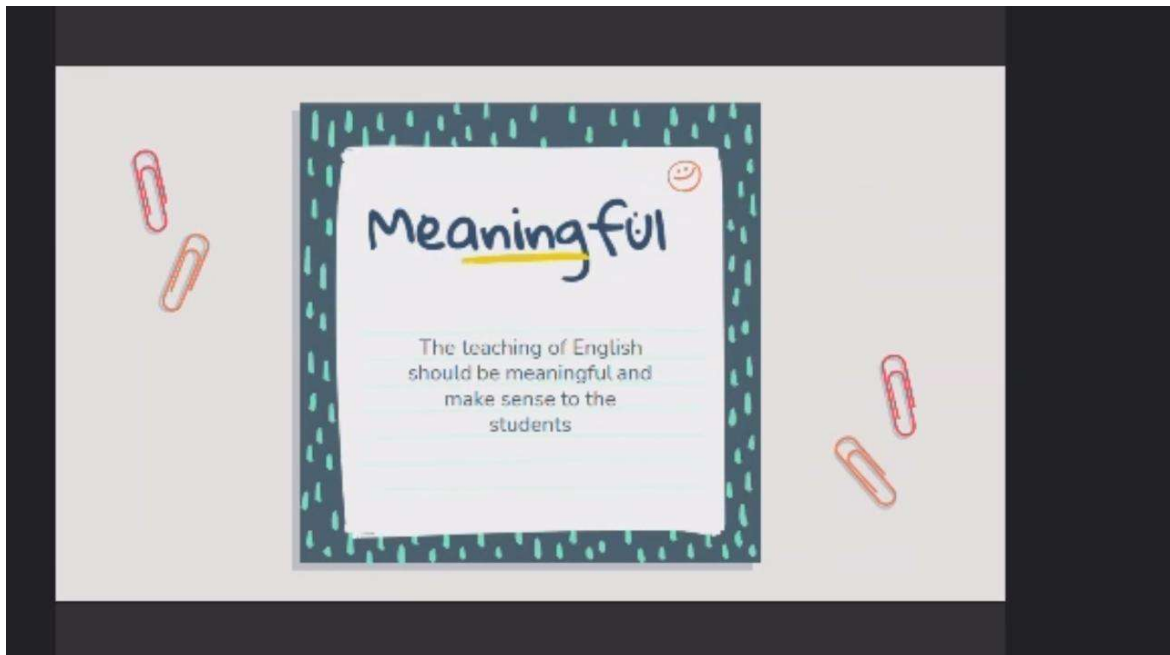
**Figura 9 - Slide 5**



Fonte: Material Empírico da pesquisa (2021).

Além disso, um aprendizado que a maioria das(os) *estudanteprofessoras(es)* relataram no seminário final da disciplina foi o fato de pensarem em formas de tornar o ensino da língua inglesa significativo e contextualizado. Adaptação para essa nova forma de ensino também foi foco nos relatos, a forma com que nós professores(as) precisamos abrir nossos olhos para as novas formas de ensinar e aprender, como destacou Menezes de Souza (2011), essa nova e diferente forma de se relacionar: “hoje em dia as pessoas se relacionam sem se ver, através das várias formas de comunicação digital” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 283). Logo, é importante utilizar essas novas ferramentas digitais para possibilitar que as relações sejam mais significativas e contextualizadas tanto para os cenários dos estudantes quanto das(os) próprias(os) professoras(s), e não um relacionamento sem se ver, como destacou Menezes de Souza (2011). O *slide* abaixo é de uma das apresentações do seminário final da disciplina na qual a pauta de tornar significativo o ensino do inglês foi discutido como aprendizado principal dessa disciplina de estágio supervisionado remoto:

**Figura 10 - Slide 7**



Fonte: Material Empírico da pesquisa (2021).

Ainda sobre o cenário de ausências, ao contrário de outras duplas, a *estudente professora* Luiza, na apresentação do seminário final, relatou que a expectativa que ela e a dupla com que realizou as regências tiveram era a de que os alunos “não participariam e não ligariam as câmeras”, mas a realidade, para elas, foi bem diferente: “os alunos ligaram as câmeras, estavam presentes e de uma forma ou de outra participaram das aulas, mesmo não sendo mais de três alunos”, o que demonstra que apesar de atípica e diferente, a experiência foi diferente das expectativas iniciais que as *estudente professoras* tinham de que os estudantes não estariam engajados e presentes como estiveram, um privilégio que poucos(as) *estudente professoras(es)* tiveram nessa disciplina.

O *slide* a seguir é da apresentação do seminário final das *estudente professoras* Laura e Elissa. Essa dupla eu pude acompanhar durante todo o semestre, inclusive, na etapa de regências. Observe que no *slide* elas trazem o relato sobre como foram as regências, para elas “nossos encontros: nós não tivemos alunos, mas tivemos companhia. Companhias muito boas! Professora da escola E.M [adaptei para preservar o pseudônimo] e Mariana Mascarenhas [eu] tornaram nossas manhãs de sexta divertidas e leves”. Notei que há menção específica a mim e a professora da escola parceira, isso porque, nas regências dessa dupla não havia estudantes, logo, eu e a professora da escola E.M adaptamos os encontros destinados a regência tanto em momentos de troca de experiências quanto em aulas simuladas nas quais as

*estudenteprofessoras* poderiam nos ensinar como se fossemos estudantes, na tentativa de tornar essa experiência o mais próximo possível de uma interação com os estudantes da escola.

**Figura 11 - Slide 8**



Fonte: Material Empírico da pesquisa (2021).

Novamente, o contexto foi um dos assuntos abordados, em que a dupla destacou que as escolas privadas em que lecionam e a escola pública são universos diferentes, mas que em ambas as aulas precisam ser significativas, atrativas e contextualizadas, o que foi um desafio para elas em virtude da não presença de alunos nos encontros, necessitando de uma maior intervenção nos *slides* para que pudessem fazer sentido para o estudante da escola pública estudar por ele sozinho. Isso, apesar de difícil, foi o que mais agregou para elas enquanto professoras, e Laura pontua que “não teve a chance de colocar o plano de aula em prática mesmo.” (*estudenteprofessora* Laura no seminário final, 1h37min50seg).

#### **4.2.3 Relação com as professoras da escola: parceria**

No segundo encontro síncrono, a *estudenteprofessora* M.M relatou:

(Excerto nº 23. *Estudanteprofessora* M.M no Segundo encontro síncrono – Parte 3 – 00min09seg – 00min33seg) *Um dos pontos que a autora<sup>17</sup> falou que realmente me fez lembrar muitas vezes da minha escola, era que havia certo autoritarismo do professor, pelo menos quando eu estudei. Ele fazia a separação dos conteúdos, a forma de avaliar, não havia uma discussão dos alunos com o professor, não havia essa relação professor-aluno, né?*

Com isso, percebo que a vivência escolar da *estudanteprofessora* M.M, enquanto aluna, é de autoritarismo do professor, uma relação distante e até inexistente, “com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão e da pesquisa” (PIMENTA; LIMA, 2006). Nesse mesmo encontro, a *estudanteprofessora* M.M pontua que as vezes, como professores, precisamos ter um filtro e pensar o que é relevante, mas às vezes o que pensamos ser relevante e a forma que iremos lecionar, não necessariamente estão conectados com os interesses dos alunos. Para M.M, a autora Josiane, quando diz que quando nós professores tentamos copiar os professores do passado quando fomos alunos, de figuras abusivas que não percebiam o que era considerável aos alunos, foi representativa da vivência dela, *estudanteprofessora* M.M, pois a fez refletir sobre qual é o jeito que ela quer ensinar. Isso corrobora o que pontua Silvestre (2016), ao dizer que, para a formação, é imprescindível também despertar a “*sensibilidade localizada* para que a (o) professor(a) consiga identificar e se comprometer com problematizações relevantes em cada contexto sócio-histórico-cultural em que atuar” (SILVESTRE, 2016, p. 69. Grifo no original). Logo, ao perceber, com a leitura do texto da professora Josiane, que ela, *estudanteprofessora* M.M, poderia reproduzir comportamentos que considera de autoritarismo para seus estudantes, ela reflete e se compromete a modificar, enquanto docente, uma estrutura que vivenciou enquanto estudante.

Sobre essa questão de tornar a prática docente comprometida com o contexto, notei que no seminário final da disciplina houve vários agradecimentos direcionados diretamente às professoras das escolas parceiras. Considero que o excerto a seguir mostra um exemplo importante sobre isso:

Excerto nº 24. *Estudanteprofessora* Ellen no seminário final – 01h03min15seg – 01hr06min41seg). *E eu acho que as discussões que a gente teve aqui foram essenciais para a gente entender por onde que a gente ia começar, que reflexões a gente deveria fazer, porque a gente vêm de diferentes contextos, tem pessoas que não, que nunca tinham dado aula, tem pessoas, como o meu caso, que só tinham dado aula em curso de inglês particular, então assim, eu não tinha contato com o contexto da escola pública, então ninguém tinha a experiência de ensinar de forma remota na escola*

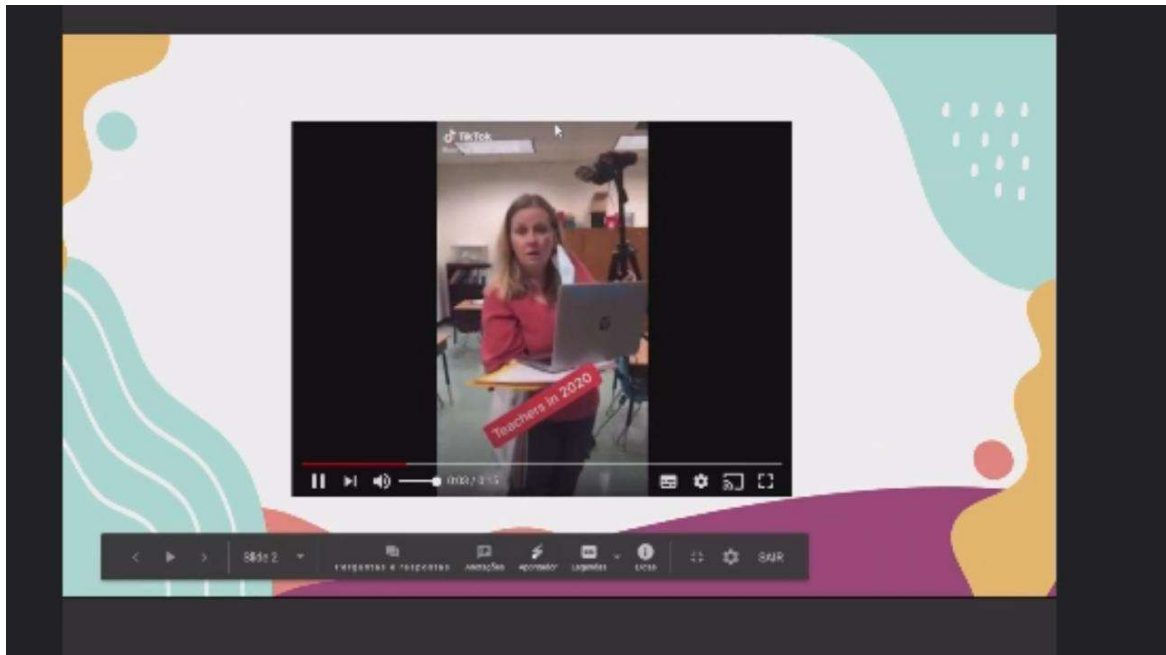
---

<sup>17</sup> Aqui a *estudanteprofessora* M.M faz referência ao texto da professora Josiane Tonin: “*Na escola regular se aprende inglês: Uma experiência com rap na escola pública*”.

*pública, estava todo mundo perdido, estava todo mundo confuso e todo mundo tentando se ajudar para saber o que a gente ia fazer, quais passos e direção a gente tinha que seguir e acho que esse meme resume bastante professores em 2020, porque a gente, os novos professores, estamos em formação pensando “caramba, a gente tá ferrado”, mas aí os professores mais antigos tentando, fingindo que está tudo bem, mas nos bastidores pegando fogo e eles sem saber como fazer também. Então, eu acho que os professores antigos, como a professora da universidade, a professora da escola EM e a professora da escola EF2 estavam ali, tiveram todo o rolo delas também para conseguir entender como elas iriam fazer e para poder nos ajudar e nos orientar nisso.*

Os vários agradecimentos direcionados às professoras das escolas parceiras, EM e EF2, a meu ver, apontam para como a presença da escola na formação neste semestre foi relevante e significativa – os encontros foram sempre marcados pela presença da escola em parceria com a universidade, assumindo a formação como um projeto colaborativo. Foi um momento em que a universidade conversa com a escola, que conversa com o estágio, que volta para a escola – é a *escoluniversidadescola* (MORAIS; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2021; COUBE; SUSSEKIND, 2020), permitindo o que Silvestre (2016) aponta como a (re)construção das identidades por intermédio da colaboração. A imagem a seguir (Figura 12) foi de uma das apresentações dos *estudenteprofessores* no seminário final da disciplina que mostra um vídeo da plataforma *Tiktok*, na qual a professora precisou se desdobrar para conseguir conciliar todo o equipamento e tarefas que eram designadas a ela, para demonstrar que nesse período de pandemia as tarefas atribuídas somadas ao uso tecnologia exigiu paciência e colaboração de todos, inclusive dos que auxiliaram as(os) professoras(es) a utilizarem os equipamentos, novamente, mostrando que a colaboração, ainda que simplória como o caso de auxiliar em uma ferramenta digital, foi essencial para que o ensino fosse oportunizado nesse período.

**Figura 12 - Vídeo TikTok**



Fonte: Material Empírico da pesquisa (2021).

Um dos pontos primordiais para essa colaboração entre *estudenteprofessoras(es)* e professoras das escolas parceiras foi o compartilhamento da própria experiência das professoras da escola, como se vê no excerto a seguir:

(Excerto nº 25. Professora Josiane no Segundo Encontro Síncrono) *Falando dessa época do rap, professora de escola pública, público noturno, geralmente quem é o público do noturno daqui? Nós temos a educação de jovens e adultos que é composta tanto por alunos que chamamos de fora de faixa, e alunos que são mais velhos, adultos, então tem esse público e aquele jovem trabalhador, que precisa ajudar em casa, às vezes tem que trabalhar durante o dia todo para complementar a renda da família, e a noite vai para a escola estudar. Então, a gente tem esses públicos. E, eu não sei se vocês conhecem a realidade do lugar em que atuei, estava em uma explosão demográfica, vamos dizer assim, e que surgiu um novo bairro lá e não surgiram novas escolas, então o público noturno lá é um público muito presente, o aluno do noturno, por conta disso, lá não existe vaga para todo mundo estudar de dia, porque o governo construiu... que também é uma questão que se torna social e impacta na escola, porque o governo construiu um bairro, 60 mil pessoas e não trouxe nenhuma escola para esse bairro, para esse lugar, então isso impacta muito. No começo eu estive lá, quando o lugar foi... começou a tomar folego de pessoas chegando e tinha um impacto... e eles não, mas esse povo tá vindo pra cá, esse povo desse lugar não devia estar aqui, porque eles estão pegando nossa vaga na escola de dia, eu tenho que vir estudar a noite. Então tudo isso é conflito gerado dentro da escola, porque quando a gente pensa em escola, a gente tem que entender que não é só a aula de inglês, é, a escola é um todo, todo mundo tá ali dentro e todo mundo tem que se organizar para fazer essa “máquina” para gente fazer a coisa fluir, a coisa andar, e assim, sobre essa experiência, eu trabalhava já com eles e eu conversava muito, e eles pediam: “professora, traz o rap”. E eu: “não, gente”, porque também existe, sim, a gente tem que tomar cuidado como conteúdo que a gente trás para a escola, a gente tem que estar amparado, tem que saber o que a gente trouxe, não é simplesmente vou ouvir o aluno e trazer qualquer coisa, não, tem que tomar muito cuidado, você tem que saber explicar o porquê daquilo, é importante você ouvir, você procurar algo. Mas também*

*como professora, eu digo a vocês: muito cuidado com o que se traz, porque você tem que ter esse entendimento, eu to levando isso por esse, esse e esse motivo, eu to amparada nessas diretrizes e tudo mais, não é simplesmente o trazer pelo trazer, é o trazer que promove a discussão, o trazer que promove o crescimento do aluno, então eu pensava: “não, porque vou trazer com propósito”, porque a gente tem pais de alunos gente que se você trouxer certas conversas e tudo mais, você tem que se explicar depois, você tem que justificar o porquê você trouxe isso, então esse é o cuidado que eu falo, porque todos vocês são professores ou estão se preparando para isso. Então eu ficava de trazer rap, alguém pode não me interpretar bem. Ai um dia eu... “quer saber... final do ano, todo mundo cansado, meio desmotivado, assim vamos indo”, então eu pensei em trazer, pesquisei e me deparei com essa música e gostei. O dia que eu levei essa música para a aula eu me lembro de um aluo do segundo ano e ele sentava lá no fundo da sala mexendo no celular a aula inteira, era uma sala gigante, cabia 50 meninos lá dentro, gigante, a sala imensa, para fazer chamada lá era 30 minutos para chamar todo mundo... na hora que eu falei que trouxe a música, eu só botei a foto do Tupac no quadro, pois saiu lá do fundo, já sentou lá na primeira fila e falou: “professora, tenho um monte de coisa para contar, que eu sei a história dele todinha”, aí saiu contando um monte de coisa, aí eu falei: “ah, é? conta mais”. Porque eu não tinha pesquisado tudo né, eu tinha pesquisado algumas coisas, aí ele deu um show, aí eu falei assim: mas aluno, de onde surgiu isso que você... eu te chamo e você mal me responde e hoje você está aqui né, aí eu pensei é isso, é isso que eu tenho que fazer, é isso que eu quero, eu quero, não vou dizer atingir a todos porque é muito complexo, mas eu quero é isso, eu quero que aquele menino que vem para a escola e que não vê na escola um lugar em que ele pode aprender, ele não se reconhece naquele lugar, eu quero que ele veja assim: “poxa, a minha vida está aqui, a minha vida está presente”.*

Considero o excerto acima de grande riqueza por trazer discussões importantes para a formação de professores. Podemos perceber que a professora da escola parceira EF2 traz um notório reconhecimento da influência do contexto social dos alunos no processo de ensino e aprendizagem da escola. Não é simplesmente ensinar um componente curricular isoladamente, é perceber que a escola não está separada da realidade, ela é parte da vida social de seus estudantes. Assim, Josiane exerce o que Kumaravadelu (2012) expôs sobre a *agência docente*, que é o agir socialmente localizado e não apenas exercer um ensino tecnicista (PIMENTA; LIMA, 2012) sem a observância da realidade e a reflexão do fazer docente. Nesse sentido, a professora compartilha um pouco mais de sua experiência:

*(Excerto nº 26. Professora Josiane no Segundo encontro síncrono, Parte 3 – 05min42seg – 15min01seg, com adaptações para proteger os sigilos das informações necessárias) Porque quando a gente pensa em falar com o menino de vestibular, de algumas coisas assim muito acadêmicas, sabe o que eles falam para você? Alguns, mas eu não quero, eu não quero isso para minha vida, então eu lembrei, e tinha essa coisa do “não vamos lá, gente, o vestibular não sei o quê”. Alguns falam: “mas eu não quero isso”, aí eu ficava sempre entre a cruz e a espada porque eu queria estimular eles a realmente pensar nisso, mas ao mesmo tempo eu ficava: “que papo chato esse de ensino médio que só se fala em vestibular e faculdade, então a vida é isso? O ensino médio é o preparatório para a universidade e só?” Aí eu às vezes até questionava com meus colegas: “se a gente não tivesse vestibular, o que a gente ia estar ensinando aqui nessa escola? A gente ia falar sobre o que?” Eu não to tirando gente, só para entender, eu não to tirando a importância de ir para uma faculdade e tudo mais, eu só to falando assim, pensar, se tirar isso, o que é que sobra? Porque, beleza, meu aluno falava “eu não quero”, e eu falava “você tem que pensar nisso.”*



*Mas, gente, muitas vezes o jovem, e eu vejo isso com meus alunos do sexto ano hoje, meu aluno do sexto ano se eu falar para ele que no futuro ele vai ter uma prova, ele vai virar para mim e falar assim, tá, mas e o joguinho? Eu quero aprender inglês para jogar o joguinho, o que me interessa é o joguinho, eu não quero saber de faculdade, porque o menino de 11 anos tá vivendo o hoje, ele pensa no futuro? Pensa, mas é muito mais imediatista, ne? Assim, ele quer saber jogar o joguinho hoje, mas como você cativa? Essa é a pergunta que eu sempre faço para mim, como você cativa? Como resgatar aquele que está afastado e que não vê na escola um lugar que promove alguma coisa, assim, que vê na escola um lugar para onde eu tenho que ir. Então, para mim, é isso, é entender isso, como eu vou trazer esse aluno? Porque a secretaria tem uma logo que eu acho linda: “nenhum aluno a menos”, beleza, como é que a gente realiza isso? Porque são 30 alunos completamente diferentes, vivências diferentes, vontades diferentes, a gente tem um aluno que tem tudo dentro de casa, por exemplo, agora para participar da aula online, tem wi-fi, tem computador, tem lugar, e tem o outro que não tem... que ele entra e eu falo “cara, se eu pudesse e eu tivesse condições eu queria dar um computador para cada um desses meninos”, porque o menino acessa daquele celular mais velhinho, aí ele cai, aí ele volta, aí fica naquela vai e volta e assim, sabe, a gente também tem que lidar com essa desigualdade social, então, assim, são muitas as questões, mas o que eu penso, o que me move, a mim, Josiane, como professora é isso, o que eu posso fazer para ter todos eles comigo? Toda vez? Não, mas eu tento, eu vou mudando o assunto, aí um dia você fala de rap, no outro você trata de maquiagem, aí no outro você fala de dança e no outro você fala de... Porque assim você consegue ir pegando todo mundo entendeu? Então é basicamente assim que eu vou escutando e trabalhando com eles*

No excerto acima a professora aborda sobre as desigualdades sociais da escola em que atua. Ao enfatizar e reconhecer essa realidade na escola, as(os) *estudente professoras(es)* que também vivenciam ou vivenciaram essas realidades se identificam com o relato da professora e se motivam para a prática docente. Nos momentos em que a professora relatava sua experiência, as câmeras e microfones que permaneciam fechados em grande parte dos encontros síncronos passavam a se abrir e as(os) *estudente professoras(es)* eram mais participativos.

Clarice, no seminário final, destaca a importância da professora da Escola EM para que a disciplina fluísse com mais leveza, pois, segundo ela, “a professora estava disponível e sempre presente para responder perguntas e guiá-los”, de forma construtiva e “sempre em busca de ajudá-los”, bem como a professora da universidade por intermédio da troca de e-mails e *feedbacks* nos planos de aula que seriam levados para a escola. Chama-me a atenção o uso do termo “guiar” para se referir à ajuda e orientação dada pelas professoras às(aos) *estudente professoras(es)*, pois o desejo por ser guiado, tutelado, é algo que a educação, de maneira geral, enseja. Como discutem Rezende *et al.* (2020), o ensino na colonização nasce a partir da ideia de que a escola transmite o saber à pessoa que ali entra: ela chega sem conhecimento e sai sábia. É a escola que guia, é o professor que tutela. A ideia de guiar e ser guiado, portanto, estaria estritamente relacionada à função da educação, que seria responsável por conduzir o processo de aquisição do conhecimento. Seria assim o desejo do estágio? Seria

esse o papel de coordenação e supervisão de *estudente professoras(es)* de Letras-ínglês que se tornam professoras(es) de línguas – uma formação tutelar guiada?

Pensando a partir de Rezende *et al.* (2020), a formação precisa se distanciar das práticas coloniais de ensino, que fazem uma educação “guiada”, a fim de se construir em um projeto decolonial, isto é, que rejeita as bases da colonialidade para se sustentar (BORELLI, 2018). Inserida na colonialidade que está em e entre nós (MIGNOLO, 2014, p. 63) e que coloniza nossas formas de ser, pensar, fazer, sentir educação, é necessário refutar relações unilaterais entre a escola e a universidade a fim de receber os diferentes sujeitos e saberes desses espaços, entendendo-os como fundamentais para a formação e a educação linguística. Essa é uma discussão interessante, cujas implicações certamente não se esgotam neste trabalho, pois cada experiência de estágio vai construir suas próprias relações, desde que assentadas no desejo de parceria e colaboração entre os espaços formativos da escola e da universidade. São relações em *tempo espaço* único, por isso, sempre singulares.

A *estudente professora* Toni Morrison aborda sobre as relações no estágio supervisionado e o impacto inicial que teve de temor em ser julgada em sua prática, demonstrando que havia, a princípio, relações de poder entre os participantes:

(Excerto nº 27. *Estudente professora* Toni Morrison no ultimo encontro síncrono – 20min19seg – 21min10seg) *Quando a gente ficou sabendo que teriam três professores com a gente em sala de aula, a gente já ficou ali: “aí meu Deus, eles vão julgar a gente, estão ali só vendo o que a gente está fazendo de errado, ne?” Depois, vão passar para a Professora da Universidade, aí teve um dia que a Professora da Universidade também decidiu entrar, ne? Mas, assim, no decorrer do estágio a gente percebeu que estava super tranquilo, eles estavam ali para ajudar a gente e super ajudaram a gente, ne? Randall, Mariana e Professora da Escola EM, e foi tudo legal.*

O excerto acima destaca uma preocupação que eu tive durante o estágio. Acredito que a vivência no estágio deva permear um sentido de “*adentrarpraficar*”, de pertencimento e identificação com o espaço escolar, que também é um espaço de formação (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2020, p. 209-210) e não um local de julgamentos da prática docente. Minha preocupação perpassa a ansiedade que Silvestre (2016) destacou em sua pesquisa:

Além da ansiedade em lidar com os(as) alunos(as) da escola-parceira, temia que minha presença inibisse a ação dos(as) professores(as)-licenciandos(as) em sala de aula. Percebo que os(as) professores(as)-licenciandos(as) receavam que eu ocupasse o papel de observadora/avaliadora – lugar naturalizado da universidade na escola, dado principalmente pelas práticas de estágio e de pesquisas de natureza “extrativista”. No entanto, eram exatamente essas práticas de colonialidade que eu buscava desestabilizar em nossas vivências (SILVESTRE, 2016, p. 138).

Logo, percebo que, mesmo com o intuito de trazer uma colaboração, nem sempre é possível atingi-la. Nesse caso, a presença era vista como figuras de poder que mesmo se transmutando em relações colaborativas, em algum nível as presenças estavam presentes, na percepção da *estudenteprofessora* Toni Morrison, como uma espécie de presença julgadora e ameaçadora da prática, e não amigável.

De modo geral, as(os) *estudenteprofessoras(es)* enviavam os planos e materiais a serem levados para a sala de aula para a professora da universidade e da escola, que, juntas, discutiam os planejamentos e enviavam *feedback* por e-mail e por *WhatsApp*. Nesse processo de discussão semanal, as regências aconteciam a partir de trocas de ideias e materiais também entre as(os) *estudenteprofessoras(es)*, que compartilhavam também os *feedbacks* recebidos uns/umas com as(os) outras(os). Mas nem sempre era possível para a professora da universidade estar presente nos momentos de regência. Além disso, a professora buscava manter o diálogo constante com todo o grupo vários dias por semana, de modo a entender e colaborar sempre com o que estava sendo planejado. As(os) *estudenteprofessoras(es)*, assim, tinham liberdade para procurar também as professoras da escola para buscar orientação, o que ocorria constantemente.

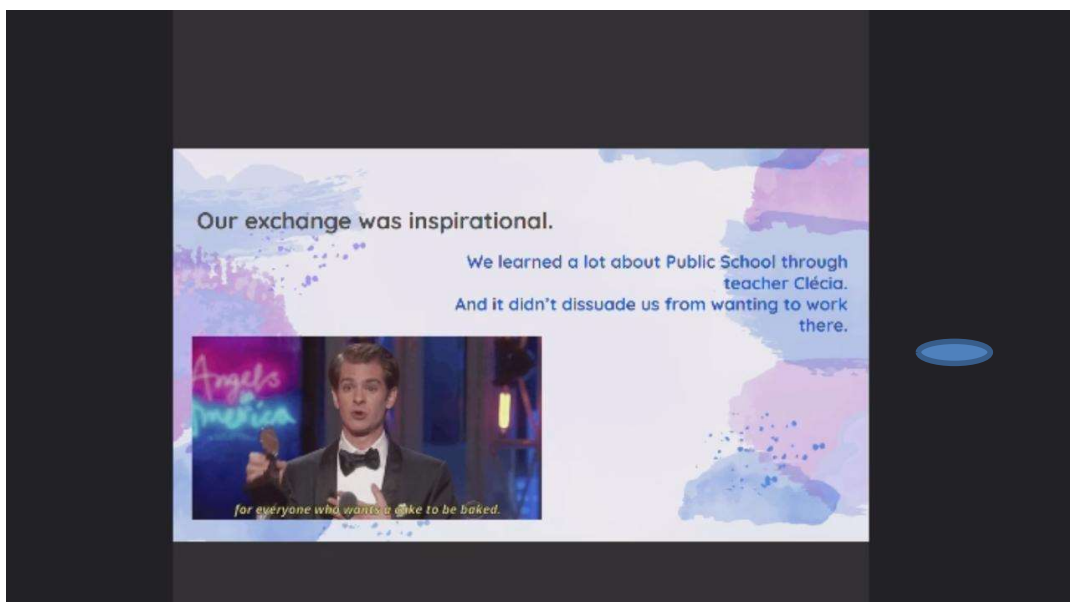
Ressalto que a professora da universidade permitiu que a relação entre as(os) *estudenteprofessoras(es)* e as professoras das escolas parceiras fossem mais frequentes e crescentes. Com isso, nos relatos do seminário final da disciplina, as professoras das escolas parceiras foram até mais elogiadas que a professora da universidade, não que ela não estivesse presente, mas porque as professoras das escolas parceiras encontraram no estágio um espaço aberto para dialogar, para discutir os planos. Logo, não era a professora da universidade que decidia tudo, era principalmente um trabalho feito entre *estudenteprofessoras(es)* e professoras das escolas parceiras.

A ideia, assim, não era que a universidade tivesse o papel tutelar de coordenar o estágio. Sendo uma parceria, as regências eram igualmente responsabilidade das professoras da escola, que estavam sempre presentes nas aulas e, após, dialogavam com todo o grupo a respeito. Essa é uma perspectiva importante para o estágio, pois podemos perguntar: quem coordena, afinal? Existe (deve existir?) uma hegemonia quanto a últimas palavras a serem dadas? A escola, sendo também espaço formativo, igualmente se encarrega de acolher, orientar e supervisionar os trabalhos. De igual modo, as(os) *estudenteprofessoras(es)* se responsabilizam por estar na *escoluniversidadescola* e entender esse espaço como um ir-vir de buscas, pesquisas, perguntas, escolhas, pois as relações entre os dois espaços não se constituem apenas quando todas as partes estão fisicamente presentes.

A dupla Luíza e Ellen também destacou, no seminário final, que a professora da escola EM sempre estava disponível para ajudar tanto os estudantes da escola quanto as *estudenteprofessoras* e que a professora da universidade, por intermédio dos *feedbacks* e suporte, auxiliou o processo do estágio. Laura e Elissa destacaram também que não se sentiram “completamente preparadas”, mas que ainda estão “aprendendo e continuarão aprendendo por um tempo” o que se coaduna com o que Mastrella-de-Andrade e Pessoa (2019) pontuaram sobre os(as) docentes em formação entenderem sua formação de professores como uma "preparação não preparada" que está conectado também ao que Lopes e Borges (2015) indagam: é possível dizer que formamos ou formamos professores de uma vez por todas? É preciso reconhecer o estágio supervisionado com uma local que oportuniza a percepção da formação como um processo, que estaremos sempre aprendendo, é necessário que o estágio seja um *locus* de compreensão de que não somos e não estaremos prontos, a docência é um processo eterno de construção de si.

Além disso, as *estudenteprofessoras* Luíza e Ellen mencionaram que as trocas entre a dupla, a professora da universidade, a professora da escola EM e a professora assistente foram essenciais e inspiração para elas enquanto professoras, incentivando-as a ministrarem em escolas públicas, conforme o slide delas na apresentação do seminário final da disciplina:

**Figura 13 – Slide 9**



Fonte: Material Empírico da pesquisa (2021).

#### **4.2.4 Relação com a língua inglesa: identidade, poder, resistência**

Além das relações já expostas anteriormente, uma das relações mais fortes presentes na experiência de estágio que aqui discuto, a meu ver, foi a relação com o ensino de língua inglesa e com a própria língua. O relato a seguir da *estudenteprofessora* M.M. mostra uma visão sobre a desigualdade no ensino de inglês na escola pública em relação ao ensino de inglês em escolas particulares:

(Excerto nº 28. *Estudenteprofessora* M.M no Segundo encontro síncrono – Parte 1 – 25min03seg – 27min22seg) *Sim, existe preconceito na escola pública. Muitas vezes, escuto dos alunos que inglês é sempre verbo “to be”, que o professor só ensina verbo “to be”, então isso não os prepara para, por exemplo: vestibular etc, e eu acho que isso acontece sabe por quê? Às vezes porque, por exemplo, se você vê o inglês que é dado nas aulas em escola particular, o conteúdo, a matéria está relacionada, por exemplo, a viajar, às coisas que esse povo costuma fazer, gente que tem mais dinheiro, para viajar, para ir a outro países, e geralmente pessoas que estão na escola pública, geralmente “classe operária”, digamos assim, então a realidade da escola pública nunca se compara... Aparentemente, a realidade da escola pública não está sendo levada em consideração, então isso é o que aconteceu no outro texto, isso é uma realidade de muitos alunos da escola pública, então eu acho que isso é preconceito, não é considerar a realidade do contexto da vida*<sup>18</sup>.

Aqui, a *estudenteprofessora* traz um imaginário segundo o qual, na escola pública, o ensino não é contextualizado como o é em escolas particulares, há uma espécie de idealização da escola particular na qual, nesse contexto, o ensino de língua inglesa funciona e na escola pública, não. Seria esse um traço de preconceito contra o ensino do inglês na escola pública? É possível notar que, para ela, há, sim, um preconceito com o ensino de inglês em escolas públicas, pois a realidade das pessoas/estudantes que estão inseridas nesse contexto não é considerada para o ensino da língua, o uso do termo “classe operária” demonstra uma percepção sobre as desigualdades sociais e as diferenças entre escolas públicas e privadas no ensino do inglês. É a percepção de um ensino colonial da língua feita por e para classes dominantes e que se distancia dos contextos e da vida de muitos estudantes da escola pública, tornando o inglês muitas vezes um ensino vazio e superficial nesse ambiente, o que reforça a importância de problematizarmos e questionarmos essa estrutura aparentemente consolidada, trazer e permear o ensino de contexto e significado, entender a língua como prática social de construção de

---

<sup>18</sup> “Yes, there is prejudice in public school. Many times, I listen from students that English is always verb to be, that the professor only teach verb to be, so this don’t prepare them to, for example: vestibular and etc, and I think why this happen? Sometimes because, for example, if you see English teaching in private school, the content, the subject is related, for example, to travel, to things that usually this people do, people who have more money, to travel, to go to other countries, and usually people who are in public school usually “classe operária” digamos assim, so the reality of public school is never compare to... apparently the reality of public school is not considered, so this is what happened in the other text, that is a reality of many students from public school, so I think this is prejudice, is not consider the reality of the life context” (Tradução minha da fala da *estudenteprofessora* M.M).

sentidos (JORDÃO, 2013). A *estudenteprofessora* Ellen compartilha de um pensamento similar:

(Excerto nº 29. *Estudenteprofessora* Ellen no Segundo encontro síncrono – Parte 2 – 00min16seg – 1min28seg) *Nem todos os pais vão se importar, talvez eles até se importem que seus filhos aprendam inglês, mas eles não o fazem, eles não podem pagar por cursos de inglês adequados. Porque a gente sabe que o que a gente ensina, o que a gente vê na escola pública não é igual ao que a gente ensina na privada, claro que na privada a gente tem mais materiais, a gente tem um espaço de trabalho melhor, mas não acho isso deve ser um obstáculo em relação ao ensino de inglês. Não lecionei em escolas públicas mas não sei, sinto que isso não deveria ser uma coisa, ter que me preparar mais ou sei lá. Não sei se estou fazendo sentido, meio que me perdi no que estou dizendo*<sup>19</sup>

Nesse sentido, é preciso problematizar o ensino de língua inglesa, que tem:

Contribuído fortemente para a colonização das mentes uma vez que não desvela os padrões de poder vigentes e nem muito menos questiona as desigualdades entre línguas, culturas e povos. Ao contrário, o foco do ensino de inglês é aprender a língua e a cultura imperiais impostas sem fazer qualquer tipo de reflexão crítica sobre as condições de produção dos discursos a respeito do ensino-aprendizagem dessa língua, sobre os papéis sociais que assumimos e deixamos de assumir e sobre a colonialidade que nos subalterniza e nos inferioriza. Passamos a ser o que não somos quando começamos a assumir o que não é nosso. Deixamos de ser (PALHARES, 2012, p. 10).

No excerto nº 29, além da problematização abordada sobre as desigualdades entre o ensino de inglês em escolas públicas e em escolas particulares, a *estudenteprofessora* traz outra pauta para discussão: a escassez de recursos materiais e formativos da escola pública.

Em outra perspectiva, mas ainda sobre a hegemonia, disparidade e imperialismo da língua inglesa nas escolas, a *estudenteprofessora* Gabi se posiciona dizendo que nas escolas particulares o ensino não é tão melhor do que aquele das escolas públicas e reforça a importância da língua na globalização:

(Excerto nº 30. *Estudenteprofessora* Gabi no segundo encontro síncrono - Parte 3 – 59min02seg – 01h02min25seg) *E o problema do inglês naquela época, em escola particular, não era só o problema “ah, é escola pública”, não, na escola particular era assim: eu tinha um professor que fazia praticamente uma tradução simultânea, ele não falava “the book is on the table”, ele já falava que o livro estava sobre a mesa, e ali a gente, ainda mais na realidade do aluno de escola particular que muitas vezes estudava inglês em um cursinho – eu sempre estudei em um cursinho, ne? Ai ele*

---

<sup>19</sup> “Not all parents are going to care for, maybe they even care that their children learn English but they don’t have, they can’t pay for proper English courses. Because we know that what we teach, what we see in public schools is not the same as what we teach in private courses, of course in private courses we have more materials, we have a better working space, but I don’t think this should be an obstacle in regarding teaching English. I haven’t taught in public schools but I don’t know, I feel that this shouldn’t be a thing, having to prepare more or whatever, I don’t know if I am making sense, I kind of got lost in what I am saying” (Tradução minha da fala da *estudenteprofessora* Ellen).

*ficava até chateado com o professor. Porque, poxa, o professor não pode ler a frase em inglês, né? E aí se a gente traz para a realidade de hoje, a gente vive em um mundo globalizado, quando a gente liga um notebook, muitas das informações estão em inglês, você acessa um celular, você compra um celular e acessa ele pela primeira vez as suas informações estão em inglês, você tem a quantidade de filmes, séries, noticiários, youtube, você fala com o mundo, você tem informações do mundo, e você fala em outros idiomas. Então, é importante colocar essa... não é mais a escola tanto particular quando pública, não é mais a realidade que eu vivi, em que o foco era passar no vestibular e pronto, acabou, “eu moro no Brasil, eu falo português, eu não preciso de inglês”. Hoje, é muito importante por conta do mundo globalizado que a gente tem, dos recursos tecnológicos que a gente tem, a gente precisa, sim... não é a língua do americano, porque há muitos países... não é o Estados Unidos, muitos países falam inglês. Na minha época, o foco era Estados Unidos e em segundo lugar Inglaterra, mas Canadá, África, metade da África fala inglês, né? Nós temos Trinidad e Tobago bem pertinho aqui do Brasil que fala inglês, né? Então a gente não pode se fechar para isso, é a língua que praticamente o mundo fala, é o inglês.*

Canagarajah (2014) também ressaltava sobre os efeitos da globalização nas interações entre não-nativos de língua inglesa, o que segue a reflexão de Gabi que também desemboca em outras problematizações: quem é o falante nativo? Por que inglês? Para quem?

A professora da universidade aproveita essas reflexões no mesmo encontro e faz perguntas provocativas: quem está aprendendo inglês? Essas pessoas precisam de inglês? Para quê? Aonde esse preconceito se dá? Quem de fato está aprendendo inglês? Os elaboradores de currículos, os governadores e os elaboradores de políticas públicas para o ensino de línguas estrangeiras se preocupam com quem de fato está aprendendo inglês na escola da educação básica? E aprofunda a problematização:

*(Excerto nº 31. Professora da Universidade no Segundo encontro síncrono - Parte 2 - 14min46seg – 22min11seg) O Brasil é um país onde geralmente pensamos que se você quer aprender inglês deve pagar por isso. Não vai ser de graça para você, se você quer aprender inglês deve pagar por isso... o mercado, a escola, o mercado de cursos particulares, eles sabem muito bem disso, por isso temos tantos cursinhos particulares, cursos de línguas, onde você vai para o inglês, para o espanhol, para o francês. Na minha época, uma década atrás, eu lembro que tanta gente ... tinha um ... no meu tempo tipo ... duas, três décadas atrás ... meu Deus estou ficando velha. No meu tempo, conheci muita gente que gostava de fazer cursos de português e na minha cidade quando eu era jovem, costumavam ter muitos cursinhos privados de português, tinham cursinhos para você ir estudar português e lembro que as pessoas falavam: “não sei português, vou estudar português”, por que isso? A escola não ensina português? Vamos discutir isso na próxima aula, o que é inglês pra você? O que você acha que é a linguagem? Porque costumamos dizer que “não sei português”, por que você está dizendo isso? Quem sabe português aqui? Não diga que você não sabe porque eu não acredito, você vive de português o tempo todo, não me diga por favor que os alunos, os alunos da escola eles não sabem o português, porque o que é isso eles usam de manhã cedo até tarde da noite. Pelo que eles vivem? É a língua que vivem, então o que temos aqui é preconceito contra um certo português, porque acreditamos que existe um português que é o desejado, o valorizado, o que deveríamos ter, fora dele nada o outro é português, você fala o que quiser, mas nada de português. Como é? O preconceito, a meu ver, está também no tipo de linguagem que os alunos estudam, então o que eles podem pegar, podem aprender na escola? Eles podem aprender inglês na escola? Esta é uma questão. Alguns anos atrás, havia*

*um projeto de lei<sup>20</sup>, teve um projeto de lei aqui no DF de um deputado de Manaus eu acho, esse deputado fez um projeto, o projeto de lei dele era para retirada do inglês do currículo brasileiro, ele queria que o inglês fosse retirado do currículo brasileiro, os argumentos eram: não se aprende inglês na escola, o Brasil está gastando dinheiro com professores e professoras, e não se aprende inglês na escola, então vamos tirar essa disciplina do currículo. Ai, foi uma celeuma e chamaram a equipe, o instituto de letras para a audiência, para discutir, várias questões foram colocadas e o argumento era sempre isto: “não, na escola pública não vai se aprender, quem quiser, faz um cursinho”. Gente, quem é que ganha com esse tipo de discurso? Então, desculpa, quer dizer que ensina matemática na escola pública? Também não ensina, então vamos tirar também, ensina português na escola? Não ensina também, ensina biologia? Ensina o que então, afinal de contas? Se a gente começar então a dizer isso, o que é que se ensina? Então, graças a Deus, esse projeto perdeu e, perdeu, assim, a audiência foi bem conclusiva no sentido de ele retirar o projeto e foi arquivado, nem foi para frente o projeto de lei. Mas veja uma mentalidade, se você quer educação, vá e compre, ok, se eu quero educação eu vou e compro, então me dá meu imposto aí para eu poder gerenciar o meu imposto, porque se o Estado quer gerenciar as nossas contribuições, então deve ser responsável também por gerenciar a vida pública, porque é essencial, saúde, educação, segurança, transporte. Enfim, é uma longa discussão, é uma discussão filosófica, ética, mas a gente não pode esquecer que a gente tem pessoas na escola, né? E que, se um deputado que nos representa, por que tem projeto de melhorar as condições de ensino de inglês na escola? A gente já não tem nada, de língua estrangeira na escola, e a inda quer retirar porque não se ensina, ou seja, a gente está sempre girando em torno da falência da escola pública, e exaltando o mercado como se a escola particular, a educação privada fosse fantástica. Eu trabalhei muito pouco na escola privada, eu trabalhei, eu dei aula na época era de 6ª série até 8ª série. Ai, eu trabalhei 6 ou 7 anos na escola privada, escola regular, fora escola de línguas, tô falando só da escola regular, educação básica, a gente também tinha problemas, a carga horária também era insuficiente, a gente também tinha turmas muito cheias, então também tinha, eu lembro que eu tinha vários dos problemas que a gente vê nas nossas salas de aula hoje. Mas a gente tem essa coisa de exaltar o privado como se fosse a solução e o público a gente quer reduzir, quer achatar.*

Ainda na perspectiva de relação com a língua inglesa, no seminário final, a dupla de *estudanteprofessoras* Luiza e Ellen problematizou sobre “quem é o falante de língua inglesa”,

---

<sup>20</sup> “Brazil is a country where we usually think that if you want to learn English you should pay for it, it is not going to come free for you, if you want to learn English you should pay for it... and the market, the school, private courses market, they know very well about this, that is why we have so many private institutes, language institutes, where you go for English, for Spanish, for French, in my time, a decade ago, I remember that so many people...there was a ... in my time like... two, three decades ago... my god I’m getting old, in my time I knew a lot of people who liked doing Portuguese courses and in my town when I was young, they use to have a lot of private Portuguese institutes, Portuguese, there was institutes for you to go and study Portuguese and I remember that people used to say I don’t know Portuguese, I am going to study Portuguese, why is that? The school is not teaching Portuguese? We are going to discuss this next class, what do you conceive of English? What do you think Language is? Because we usually say I don’t know Portuguese, why are you saying this? Who knows Portuguese here? Don’t say you don’t know because I don’t believe it, you live by Portuguese all the time, do not tell me please that the school children, the school students they don’t know Portuguese, because what is it that they use from early morning till late at night? What is it that they live by? It is the language that they live by, so what we have here is prejudice against a certain kind of Portuguese, because we believe there is one Portuguese which is the desired one, the valued one, the one we should have, apart from it nothing else is Portuguese, you speak whatever you want but no Portuguese, how come? The prejudice, in my view, also lies in the kind of language the school children study, so what is it that they can get, they can learn in the school? They can learn English at school? This is a question. Some years ago there was a Law Project...” (Tradução minha da fala da Professora da Universidade).



conforme figura a seguir, baseadas no texto lido nos encontros síncronos do estágio e pontuando que nem todos os estudantes da escola pública tinham uma pronúncia de nativo. Mas não havia essa cobrança de falar um inglês “nativo, parecido com os Estados Unidos”, e que, apesar de parecer obvio, não é, pois não é preciso ter o nativo como modelo, a nossa língua e nacionalidade vai afetar nossa fala e, no fim, quem é bilíngue somos nós, brasileiros.

**Figura 14 - Slide 10**



Fonte: Material Empírico da pesquisa (2021).

Essa crítica realizada pelas *estudenteprofessoras* ajuda a nos tornarmos mais conscientes de um imperialismo linguístico e dos discursos do colonialismo (KUMARAVADIVELU, 2012) e é o primeiro passo para a ruptura com essas estruturas sistematizadas e dependência epistêmica e impacta diretamente na formação não só de docentes, mas de identidades. Em outro sentido, Ellen traz outra visão para a discussão:

(Excerto nº 32. *Estudenteprofessora* Ellen no Segundo encontro síncrono – Parte 1 – 41min00seg – 44min17seg) *Só quero dizer duas coisas. Acho compreensível que não tenhamos, por exemplo, filmes em inglês que estão passando na TV, porque como diz o Lacie acho que isso é o mais importante. A falta de cuidado do governo, então, não sei, acho que é até pedir demais pra gente ter esse tipo de coisa, acho que não diria que existe preconceito contra o ensino de inglês, nunca dei aula de inglês em escolas públicas, então eu realmente não sei. Mas quero dizer, eu não diria que é preconceito porque nós nem mesmo encorajamos os alunos a aprender as outras matérias que são tão importantes quanto o inglês para eles, e às vezes até mais importantes, quero dizer, então o que é inglês para eles? Sabe, se puderem aprender adequadamente*

*outras matérias de que precisarão, por exemplo, para entrar na faculdade, é claro que não vão se preocupar em aprender inglês, também se não forem, não é a realidade deles e estou dizendo isso, eu não estudei na escola pública porque meu pai é do exército, mas eu teria estudado na escola pública e falo isso como alguém que tem amigos que estudam lá e me falaram sobre isso, a realidade é totalmente diferente de alguém que frequenta escolas privadas, pessoas que frequentam cursos privados têm muito dinheiro, os filhos vão para a Disney quando têm 4 ou 5 anos. Então, aprendo inglês porque gostei muito e porque em casa a gente ouvia música em inglês, mas claro que essa não é a realidade de todo brasileiro, então eu não acho, não sei, é meio difícil falar que isso é preconceito, quando não tem nem... quando os alunos nem mesmo são incentivados a aprender o básico de que precisam para entrar na faculdade. Então, é claro que eles não vão se preocupar em aprender um segundo idioma, se eles não conseguem nem aprender português direito e é muito difícil, a escola nem dá uma base para eles tirarem um A e irem bem e todos até eles conseguiam tirar boas notas, a redação que precisam fazer. Acho meio difícil falar que eles têm preconceito<sup>21</sup>.*

No Excerto nº 32, a *estudenteprofessora* Ellen discorda que haja uma diferença ou preconceito relacionado ao ensino da língua inglesa na escola pública e sustenta que a falta de incentivo e de “aprender o básico” como uma priorização de disciplinas de outras áreas frente ao inglês são as principais causas disso. Essa fala nos revela a compartimentalização dos conhecimentos e o privilégio daqueles que, supostamente, atendem melhor aos requisitos de cientificidade e que, na visão da *estudenteprofessora*, são mais importantes para entrar em uma faculdade. Isso demonstra:

Que o espaço de conhecimento que constitui a escola também não está livre de traços de colonialidade, que segregam e privilegiam saberes. Pensar a situação de desprestígio da língua inglesa na escola nos parece contraditória, pois estamos diante de uma língua que ocupa posição hegemônica, cujo ensino é imposto nos anos escolares e parece ser resistida nesse contexto (BORELLI, 2018, p. 108).

---

<sup>21</sup> *“I just want to say two things, I think it is kind of comprehensible that we don’t have, for example, movies in English that are going on TV, because as Lacie say it I think that this is the most important thing is the lack of care of the government so I don’t know I think it is like even asking too much for us to have those kind of things, I don’t think I would say there is prejudice against teaching English, I’ve never taught English in public schools so I don’t really know, but I mean, I wouldn’t say it is prejudice because we don’t even encourage students to learn the others subjects which is as important as English to them, and sometimes even more important, I mean, so what is English to them? You know, if the can learn properly others subjects that they will need, for example, to get into college, of course they are not going to worry about learning English, also if they are not, it is not their reality and I am saying this, I didn’t study at public schools because my father is from the army, but I would’ve study in public schools and I say this as someone who has friends that study in it and they talked to me about it, the reality is totally different to someone that attend to private schools, people who attend private courses they have a lot of money, the children they go to Disney when they are like 4 or 5, so I learn English because I really liked it and because at home we used to listen to songs in English but of course this is not the reality of every Brazilian, so I don’t think, I don’t know, it is kind of hard to say that this is prejudice, when there is not even, when the students are not even encouraged to learn the basics things they need to get into college. So of course, they are not going to worry to learn a second language, if they cannot even learn Portuguese properly and it’s really hard, the school doesn’t even give them a foundation for them to take an A and go well and all even they could get good grades, the essay they need to do, I think it is kind of hard to say they have prejudice”* (Tradução minha da fala da *estudenteprofessora* Ellen).

Essa aparente contradição é justamente o desafio que enfrentamos ao tentar decolonizar o pensamento reforçado ao longo de nossa trajetória acadêmica de que há matérias mais importantes na escola e que “o inglês de verdade” só se aprende em cursinhos. Quebrar com esse imaginário, indagar e questionar esses pensamentos tão endurecidos em nossa sociedade é um processo longo de questionar a própria percepção de si perante a língua e do poder que a língua possui de estabelecer ou desestabelecer culturas, desigualdades e pensamentos.

(Excerto nº 33. Professora da Universidade no segundo encontro síncrono – Parte 3 – 35min48seg – 37min08seg) *Isso é para formar mão de obra trabalhadora, né? Se você sabe ler bem e contar bem, matemática e português, fechou! Agora, inglês está com força na BNCC, a única língua estrangeira que o Brasil quis focar é o inglês, deixou o espanhol de lado com essa última reforma, então quer dizer, é uma ideia de que se você sabe a língua bem, você pode trabalhar bem em qualquer função, por que você vai ficar filosofando? Pensando social/logicamente? Para que você vai ficar querendo outras línguas? Isso aí é frescura, é para quem pode pagar, não é seu caso, enfim, é toda uma realidade, né? Mais, por que você quer química? Calma, deixa química só se você realmente for ter uma profissão específica nessa área, é do mercado também esse discurso, né?*

É nessa contradição de pensamentos na qual muitas vezes é dito que “não se aprende inglês na escola”, ao passo que reforçamos que o inglês é “necessário” e que todos “devem saber” que a *estudenteprofessora* Ellen, em seguida, expõe o seguinte:

(Excerto nº 34. *Estudenteprofessora* Ellen no segundo encontro síncrono Parte 3 – 20min28seg – 22min17seg) *Eu falo isso para os meus alunos que estão aprendendo inglês, eu falo: “vocês sabem inglês, vocês estão se comunicando, não quer dizer que você vai ser um Shakespeare da vida, mas você sabe.” E eu não falo isso para mim mesma, então eu acho que eles têm isso de “ah, não sei português, por que eu vou aprender inglês?” Mas quando você mostra que tem relação com a vida deles, que eles podem assistir um vídeo que eles gostam, e eu penso até na minha mãe, minha mãe diz que quer aprender, ela ama o Will Smith, e ela disse que quer aprender inglês para assistir os vídeos do Will Smith e eu falo: “tá bom, então vamos estudar para você assistir os vídeos do Will Smith”. Então, assim, cada pessoa tem o seu interesse para aprender, por menor que seja, então é legal trazer isso assim e ver os alunos se abrirem, porque eu acho que na sala de aula a gente acaba se fechando muito, e quando você tem a oportunidade de falar sobre o que você gosta. Enfim, sabe? Fazer as pessoas se interessarem também pelo que te interessa, então, isso é muito, muito legal. Eu acho muito importante, eu acho que se fala muito disso em cursinho de inglês, de falar: “ah, você tem que pensar na realidade do aluno, você tem que trazer coisas que se relacionem com a vida dele”. Mas a gente esquece de fazer isso na escola regular, na escola pública, a gente esquece que são 30 alunos, mas são todos nossos alunos, são todas pessoas, não quer dizer que assim, só no cursinho de inglês, eu vou me esforçar para fazer isso, não, porque todos são alunos, então eu achei isso muito muito legal, muito bonito e me senti inspirada.*

(Excerto nº 35. *Estudenteprofessora* Ellen no segundo encontro síncrono – Parte 3 – 38min27seg – 43min55seg) *Eu estava pensando em uma pergunta que a senhora fez sobre o outro texto [direcionando a professora do estágio] sobre a quem é direcionado*

esse preconceito, né? E realmente eu concordo cem por cento que esse preconceito é direcionado aos alunos. Tipo, por que um aluno de escola pública vai aprender inglês? Um aluno de escola pública nem vai viajar para os Estados Unidos, porque é só os Estados Unidos que todo mundo pensa, porque, né, não tem outro objetivo para se aprender inglês, aparentemente. Então eu acho que também essa é uma coisa que a gente tem que trabalhar durante a nossa graduação, a nossa formação, é que muito professor vem com esse preconceito enraizado também. Eu conheço vários professores de inglês que não querem trabalhar na escola pública, que não veem objetivo em trabalhar na escola pública, que não veem objetivo em estar lá ensinando alunos que, entre aspas, bem entre aspas, “não querem nada na vida”, porque “só quem quer algo na vida é quem está no cursinho de inglês, né?” Bem entre aspas. Eu acho que é muito que a gente realmente tem que trabalhar em nós, assim, principalmente quem vem de um contexto completamente diferente, então é óbvio, o que a gente vê, o que a gente acha que é a escola pública, muitas vezes não tem nada a ver com o que é realmente, eu acho que sempre se fala muito sobre humanizar, né? E eu acho que, muitas vezes, a gente se esquece de humanizar os alunos de escola pública, muitas vezes a gente esquece que eles são pessoas e que talvez eles se comportem de certas maneiras, eu fico pensando assim, um aluno de ensino médio não vai demonstrar todo esse interesse em aprender se durante toda a trajetória dele na escola ele não foi incentivado a isso. Então por que, no ensino médio, milagrosamente ele vai falar “hoje eu quero aprender”, assim, isso não vai acontecer, então eu acho que isso também tem que partir da gente, de “não, óbvio que talvez essa seja uma coisa que vem de exatamente quem está por trás das câmeras”, quem faz todo o planejamento de como vai se ensinado o inglês e tal. Em relação a não enxergar uma motivação para esses alunos aprenderem inglês, já que a gente não pode talvez mudar isso agora, a gente pode começar por nós, começar pensando o que a gente pode mudar nossa visão com relação aos alunos de escola pública. E quando você estava falando sobre isso, eu lembrei, porque você falou “ah na escola particular o ambiente é meio parecido”, parecido no sentido de que não tem todo esse tempo do mundo para ensinar inglês, nem todos os alunos estão interessados e isso me lembrou da minha experiência na escola. Eu estudei em escola militar e na escola militar, é 8 ou 80, porque assim, apesar do militar ganhar bem, tem pessoas que são filhos de sargento que ganham menos, pessoas que são filhos de capitão que ganham muito mais, então você tinha pessoas que ou sabiam inglês ou não sabiam nada de inglês, as pessoas que sabiam inglês eram as que faziam cursinho, elas não sabiam inglês por causa do inglês do colégio, e as pessoas que não sabiam, eram pessoas que não tinham condições de pagar um cursinho. Então, assim, mesmo em um ambiente que teoricamente é muito melhor – teoricamente, não, na prática mesmo, o colégio militar tem uma preparação melhor – a gente tem um ambiente mais adequado assim, não digo mais adequado, mas que proporciona um melhor aprendizado, a gente tem mais ferramentas, mais acesso, mas ainda assim o inglês lá não é essas mil maravilhas. E isso que eu tinha muitas professoras que eram professoras de cursinho, mas que nem aplicavam o que eles usavam no cursinho ali naquele ambiente. Então, “ah, você não sabe inglês? Poxa, que pena, então fica aí com o verbo ‘to be’ mesmo aí como você estava falando”, e quem sabe, “beleza, vamos expandir isso aqui”. E isso é muito chato, né? Porque muitas vezes eu acho que tem essa tendência de pôr a culpa na escola pública, que escola pública não adianta, que a gente não tem tempo, que a gente não tem um projetor que funcione, não tem não sei o quê. E, tá, mas nem todas as escolas têm esse ambiente, nem em todas as escolas os alunos estão interessados em aprender. Eu sempre lembro da minha experiência na escola em que inglês, aula de inglês era aula livre, era a aula que a gente não ia fazer nada. No meu terceiro ano do ensino médio, a gente não tinha aula de inglês porque as pessoas não queriam ter aula, porque quem já sabia estava cagando para a aula e quem não sabia ficava lá sem aprender nada porque as pessoas que sabiam não queriam ter aula. Então assim, eu acho muito importante a gente sempre lembrar que a gente tem um papel muito importante ali também de mudar esse cenário e de enxergar os alunos de outra maneira.

Percebo que a *estudenteprofessora* Ellen de forma sutil ressignifica, no excerto nº 35, a própria trajetória, pois afirma que no ensino médio a aula de inglês era “livre”, que não tinha aula de inglês porque “as pessoas não queriam ter aula, porque quem já sabia estava cagando para a aula e quem não sabia ficava lá sem aprender nada porque as pessoas que sabiam não queriam ter aula”. Ela mostra que, para ela, esse contexto reforça a importância do papel de cada um, principalmente do docente, de mudar esse cenário, o que corrobora a ideia do excerto nº 34, no qual ela pontua que “cada um tem um interesse para aprender”. Mas tomando por base as afirmações da *estudenteprofessora* Ellen, entendo que esse interesse, por vezes, está desconectado da sala de aula e causa um possível desinteresse dos alunos que “sabem” em aprender e acaba atrapalhando o aprendizado dos que “não sabem”, tornando um cenário de ensino e aprendizado de línguas em um ciclo de incompreensões. Isso reforça a importância do refletir sobre as próprias práticas, pensamento e identidades, logo, ela deu um importante passo para uma formação docente crítica e socialmente situada, na qual visualiza possíveis problemas nas interações e no ensino e atrai a autorresponsabilidade para mudar um cenário de aparente conflito

#### **4.2.5 Relação consigo mesmo e com os outros: sobre tornar-se professor**


Woodward (2000) afirma que nossas identidades são fragmentadas, diversas e cambiantes, pois “a complexidade da vida moderna exige que assumamos diferentes identidades, mas essas diferentes identidades podem estar em conflito” (WOODWARD, 2000, p. 31). Partindo dessa perspectiva sobre identidades e percepção de si, no primeiro encontro síncrono a professora da universidade informa sobre uma tarefa para ser realizada pelos *estudenteprofessores* ao longo da semana, que consistia na elaboração de um parágrafo a respeito de, conforme a Figura 15:

Figura 15 - Slide 11

What do you plan to give, get, learn, become?

Dear students,

What do you think you could **give** and what would you like to **get, learn, do, become** throughout the semester during the Practicum Course? Write a 400-word (maximum) paragraph here and choose a picture to illustrate what you mean.



Thank you,

Ativar o Windows

Fonte: Material Empírico da pesquisa (2021).

A *estudenteprofessora* M.M aproveita o tópico e diz que espera que durante o semestre possa se sentir, “se tornar” professora, o que já demonstra que, para a *estudenteprofessora*, ela ainda não se sente como uma e vê na disciplina de estágio supervisionado a oportunidade para isso. A professora da universidade, a partir disso, compartilhou o pensamento e a experiência dela sobre o saber docente:

(Excerto nº 36. Professora da Universidade no primeiro encontro síncrono – 1h08min35seg – 1h09min02seg) *O que posso te dizer é que nunca chega um momento em que você diz: “ok, me formei” ou: “acabou, já aprendi tudo”. Ensinar é algo que nunca aprendemos de uma vez por todas, sempre estará, estará sempre em processo*<sup>22</sup>.

A fala da professora destaca a formação docente como um processo, seguindo o que pontua Freire (2007, p. 81), que “ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tornamos parte”. Ou seja, a formação docente, considerando as matizes e peculiaridades de quem estamos, enquanto pessoas, aonde estamos e com quem estamos, é parte um eterno lapidar-se, de uma constante reflexão e reconstrução de si. No seminário final, a *estudenteprofessora* Luiza faz colocações superinteressantes sobre a percepção de si como docente:

(Excerto nº 37. *Estudenteprofessora* Luiza no seminário final – 1h22min00seg – 1h23min05seg) *A minha expectativa agora é poder aplicar isso que aprendemos. Eu no começo nunca tive essa vontade de ser professora, “ah, é meu sonho ser professora”. Então, tinha essa barreira, “ah, ser professora é isso que eu quero”, não, mas eu acho que eu já tirei um pouco dessa barreira que eu tinha né?! Eu vi que*

<sup>22</sup> “What I can tell you is that there is never come a time that you say: “ok, I’m graduated” or: ‘I’m done, I’ve learned It all.’ Teaching is something we never learn once for all, there is always, it is always in process” (Tradução minha da fala da Professora da Universidade).

*não é impossível, que eu tinha essa barreira e eu acho que é isso, poder colocar tudo isso que eu aprendi na sala de aula.*

Além de trazer marcas de uma identidade docente que não se reconhecia e que está em processo de reconhecimento, a *estudenteprofessora* Luíza também traz a divisão entre a teoria aprendida na escola e a prática das salas de aula e entende as vivências do estágio como algo a ser aplicado. Essa noção de aplicação permeia os imaginários sobre o estágio, como discutem Mastrella-de-Andrade e Pessoa (2019). Para as autoras, essa noção de aplicação implica na ideia de preparo, de estar preparado para a docência em qualquer lugar, com qualquer comunidade de estudantes. Entretanto, esse imaginário muitas vezes nos impede de entendermos à docência em seu caráter contingente, situado, contextual. Impedem também o desenvolvimento da agência docente, que não se forma para aplicar regras ou receitas, mas se abre para conversar com os contextos nos quais está (MORAIS; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2021). Também nesse sentido, podemos citar um trecho de Tonin (2019):

*Mas o que me realiza? E, nesse mesmo sentido, o que me destrói? A realização parece vir através do engajamento dialógico com minhas turmas de alunos. É quando sentimos que falamos “a mesma língua”, mesmo que com línguas diferentes. É quando vejo nos olhos deles que estão me ouvindo não porque o som do que digo chega a seus ouvidos, mas porque seus afetos se identificam com o que trago (TONIN, 2019, p. 88).*

Possivelmente a relação com os alunos e com as professoras parceiras auxiliou a *estudenteprofessora* Luíza a “se ver professora” durante as regências da disciplina, oportunizando que a *estudenteprofessora* refletisse sobre a sua vontade e percepção de si como professora, a descobrir-se professora:

*A partir da descoberta de você como não-eu meu, que eu me volto sobre mim e me percebo como eu e, ao mesmo tempo, enquanto eu de mim, eu vivo o tu de você. É exatamente quando o meu eu vira um tu dele, que ele descobre o eu dele. É uma coisa formidável (FREIRE, 2005, p. 149).*

Sob o ponto de vista de Pimenta e Lima (2017, p. 216) o fazer docente se faz a partir do acolhimento da realidade, pois é necessário enxergar “os problemas nela contidos quanto as soluções que dela podem emergir. Sem movimento, ficaremos imobilizados diante das transformações ocorridas na sociedade e a escola continuará a ser um espaço pouco atraente e pouco significativo”. Partindo dessa perspectiva, os *estudenteprofessores* pontuaram ao longo do semestre sobre a necessidade do contexto para o ensino e aprendizado de línguas estrangeiras

e, já no segundo encontro síncrono, o *estudenteprofessor* Carlos, após a apresentação do segundo texto proposto para o encontro comenta que:

(Excerto nº 38. *Estudenteprofessor* Carlos no segundo encontro síncrono – Parte 3 – 32min10seg – 34min 26seg) *Sobre esse texto eu achei muito inspirador, como já mencionaram aqui antes, né? Ele realmente dá um gás e relembra porque a gente quer ser professor, realmente se conectar com os alunos e expandir a visão de mundo que eles têm e entender melhor a realidade em que eles estão inseridos, né? Então, usar o inglês, a segunda língua como ferramenta e eu acho que isso o professor pode fazer de várias formas, por exemplo, eu mencionei que tenho aula com um professor de literatura inglesa e literatura americana e eu nunca vou esquecer que na aula de literatura inglesa, que na teoria era para a gente estudar só a literatura feita na Inglaterra, ele trouxe literatura africana, a gente discutiu sobre neocolonialismo e assim, a gente percebe quando o professor tenta trazer o contexto do que está entrando na realidade do aluno. Outra coisa que eu percebi, não sei se foi de propósito, mas acredito que sim, na aula passada, nessa matéria né? A apresentação de PowerPoint que a professora usou tinha imagens só de pessoas negras e isso é uma coisa que aproxima os alunos da realidade, porque assim, você ensina o inglês falando só de Mary, Bob, John, quando você fala de viagem você só fala “go to London”, “go to Paris”, tipo assim, porque você só traz essas coisas, que estão tão fora, que são praticamente “aliens” para o aluno, sabe, é uma coisa assim de outro mundo e conectando com o outro texto, eu acho que o ensino de inglês sofre um pouco com esse preconceito eu acho que a educação no geral, quando você foge do português e matemática as pessoas não valorizam tanto, né? Tem outras matérias que na educação as pessoas são tipo assim, como por exemplo, artes, a galera acha que artes é só você pintar na sala de aula, as pessoas também não valorizam o ensino de filosofia, por exemplo, sociologia, então as pessoas não veem aquilo como uma ferramenta que vai te ajudar de verdade na vida adulta, então eles não tratam isso como sabedoria [a professora do estágio intervém e pergunta: “por que não?”. E Carlos continua]. Pois é, boa pergunta... [risos].*

A fala de Carlos nos mostra que o texto o fez refletir não só sobre a necessidade de contextualizar, inserir a realidade dos estudantes e compreendê-la ao ensinar, mas também sobre a percepção que ele possui sobre ele mesmo enquanto professor, do que o move, e exemplos de como é possível trazer as realidades para a sala de aula. Outra reflexão extremamente importante abordada pelo *estudenteprofessor* Carlos, foi o fato de haver, ainda que indiretamente, uma hierarquia entre as disciplinas da escola, um distanciamento do que se vive e do que se ensina.

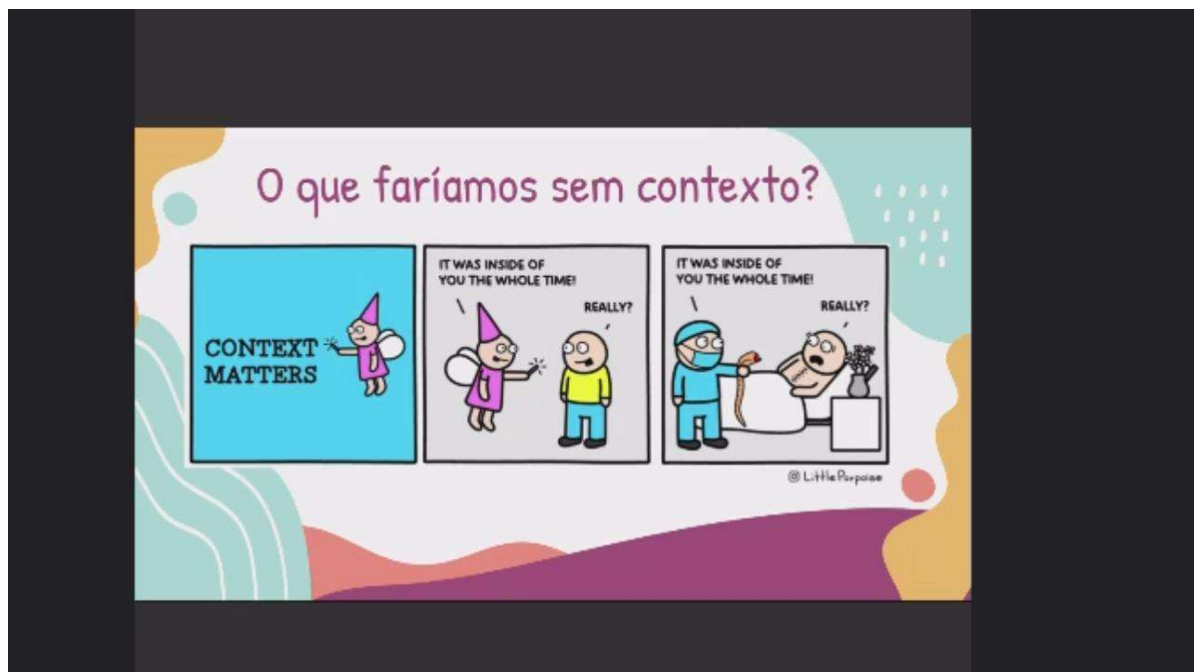
Partindo dessa perspectiva, durante o estágio supervisionado remoto, observei que os alunos, em todos os planejamentos e regências, tiveram o cuidado de tentar, ao máximo, aproximar o contexto dos alunos ao conteúdo ministrado. No seminário final os *estudenteprofessores* relataram sobre a importância do contexto para as aulas, como foi o caso da *estudenteprofessora* Ellen, unida a tirinha a seguir, que disse:

(Excerto nº 39. *Estudenteprofessora* Ellen no seminário final – 01h06min41seg – 01h07min56seg) *Então, todas as instruções que a gente teve foram muito importantes, acho que o que marcou muito a gente foi essa questão de pensar em*



*contexto, e até coloquei essa tirinha aqui para demonstrar o quanto o contexto importa, né? Porque eu acho que a gente esquece de pensar sobre isso não só quando está no contexto da escola pública, mas quando a gente começa em sala de aula, de lembrar que os alunos vêm de diferentes contextos, lembrar que eles são diferentes pessoas, então mesmo em uma escola, cada turma tem um contexto diferente. A gente discutiu muito sobre isso, sobre como é importante e como o contexto vai pesar também para a gente fazer as atividades serem significativas, né? Porque, se a gente não conhece o contexto, não leva o contexto em conta, como a gente vai fazer as atividades serem significativas para os alunos, como as atividades vão ter valor para eles, né? Então, eu trouxe aqui uma das atividades que a gente contextualizou que eu acho que foi a primeira lição que nós tivemos e falava sobre profissões, só tinham fotos aleatórias, então, a gente pensou em colocar profissionais de séries, pois dessa forma o pessoal vai conhecer, com essa coisa da internet, mesmo que não tenha assistido a série, já viu, a gente vê muita coisa mesmo sem ser consumidor desse conteúdo. Então quando a gente pega algo familiar aos alunos fica mais fácil de aprender. Outra questão foi falar sobre a pandemia, que impactou todo mundo, né?*

**Figura 16 - Slide 12**



Fonte: Material Empírico da pesquisa (2021).

Unidos à fala da *estudanteprofessora*, os *slides* da sua apresentação no seminário também transmitem a ideia de que a comunicação e o contexto são essenciais para o ensino e aprendizado da língua inglesa, é imperioso “ser sensível ao contexto individual, institucional, social e cultural local em que a aprendizagem e o ensino acontecem” (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 13). Ela apresenta, inclusive, um dos planos de aula e atividades propostas durante as regências que ministrou (Figuras 17 e 18):

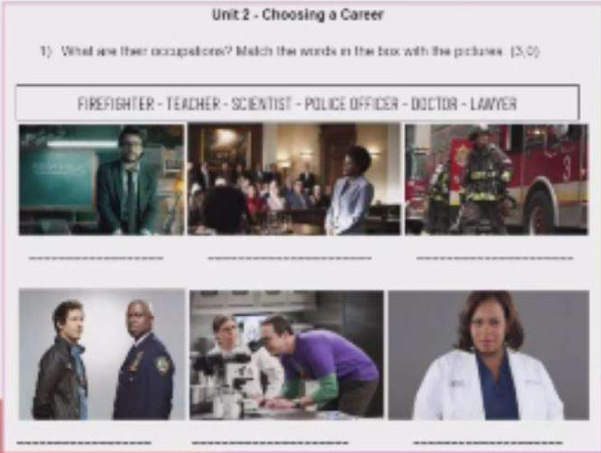
Figura 17 - Slide 13

Contextualização em uma das atividades propostas:

Unit 2 - Choosing a Career

1) What are their occupations? Match the words in the box with the pictures. (5,0)

FIREFIGHTER - TEACHER - SCIENTIST - POLICE OFFICER - DOCTOR - LAWYER



Fonte: Material Empírico da pesquisa (2021).

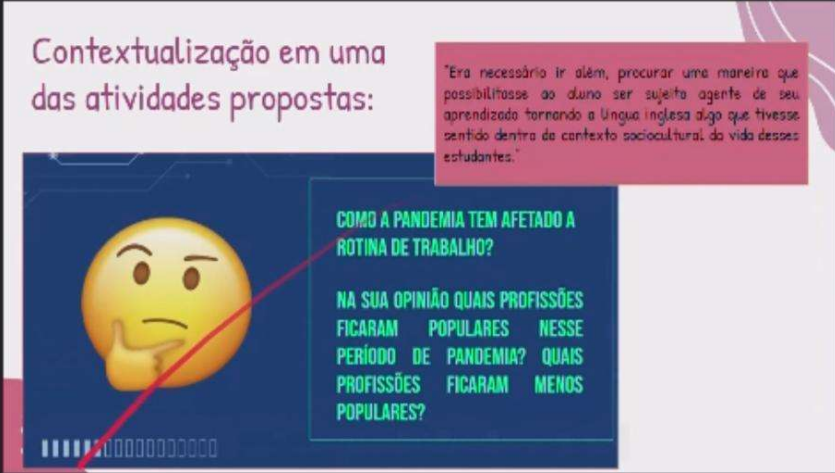
Figura 18 - Slide 14

Contextualização em uma das atividades propostas:

"Era necessário ir além, procurar uma maneira que possibilitasse ao aluno ser sujeito agente de seu aprendizado tornando a língua inglesa algo que tivesse sentido dentro do contexto sociocultural da vida desses estudantes."

COMO A PANDEMIA TEM AFETADO A ROTINA DE TRABALHO?

NA SUA OPINIÃO QUAIS PROFISSÕES FICARAM POPULARES NESSE PERÍODO DE PANDEMIA? QUAIS PROFISSÕES FICARAM MENOS POPULARES?



Fonte: Material Empírico da pesquisa (2021).

Portanto, partir da análise das relações vivenciadas (ou não) no estágio supervisionado remoto, percebo que a (re)construção da identidade docente ocorreu para grande parte dos(as) participantes, não apenas em virtude da disciplina, mas em face dos desafios em se

reconhecerem enquanto professores(as) durante uma pandemia. O fortalecimento da colaboração entre as professoras das escolas, professora do estágio e professores(as) em formação se fez presente durante todo o estágio, desde as primeiras aulas em que relatos pessoais foram feitos durante as discussões teóricas dos textos, perpassando regências e o suporte das professoras das escolas até o último dia de aula no qual percepções sobre si, sobre o outro e sobre a língua estavam evidentes nas falas dos(as) docentes em formação, destacando os desafios e problemáticas da formação docente nos contextos em que estavam/estão inseridos e trazendo questionamentos sobre a estrutura vigente da formação de professores.

## 5 CONSTRUÇÃO *AD AETERNUM*: considerações finais

Espero que o leitor e a leitora tenham mergulhado nessas páginas e vivenciado a torre, demolição e o início da reconstrução, não só da formação dos docentes que vivenciaram o estágio supervisionado de forma remota, mas também minha, enquanto pesquisadora e estagiária docente em formação. A formação de professores é umas das peças que compõem “a complexa arquitetura de engrenagens que operam de forma sistêmica para que as sociedades se movam” (MATEUS; EL-KADRI; SILVA, 2013, p. 17) e é um dos fatores principais que devem ser problematizados e questionados na nossa estrutura educacional.

Com base nisso, antes da pandemia ocasionada pela covid-19, as aulas eram ministradas de forma presencial e, com a nova dinâmica de distanciamento social, ganharam novo espaço no meio digital. As mudanças têm afetado a todos, de forma especial àqueles docentes em formação que se viram na necessidade de reconhecerem-se professores e experienciar a docência de uma forma completamente diferente das gerações anteriores de estágio.

As vivências no estágio supervisionado foram repletas de uso de *memes* e *gifs* para representar as emoções experienciadas pelos(as) docentes em formação. Palavras como “desespero”, “angústia”, “confusão” e “ansiedade” eram retratadas por intermédio de figuras e tirinhas que trouxeram um caráter humorístico às emoções representadas. Portanto, uma das primeiras evidências dessa experiência é a forma pela qual a pandemia realçou as formas de expressar sentimentos, por intermédio das mídias sociais e da tecnologia e geral, ou seja, elementos antes utilizados de maneira informal passaram a representar, dentro da sala de aula virtual, formas de conexão entre professores(as) e alunos(as).

Além disso, um conflito aparente e presente no discurso dos(as) participantes está relacionado ao espaço físico da escola. As interações no espaço físico foram lembradas de forma saudosista por alguns(mas) participantes, além de evidenciar outro conflito, o de perceber que aquele espaço, mesmo que virtual, que é a escola. Nesse sentido, a experiência oportunizada por essas mudanças permite diferentes experiências no contexto escolar que evidenciaram a escola além de seus muros, pois ela é composta por pessoas e pela comunidade, não apenas por seu espaço físico. Abordando esse tópico, Borelli (2018) coloca que:

Não é do espaço que precisamos. Se assim o fosse, qualquer sala de aula da universidade serviria aos nossos propósitos. Nós precisamos do conhecimento que não temos, do conhecimento daqueles/as professores/as que atuam em realidades que não são as nossas, que enfrentam desafios que desconhecemos, que ensinam apesar de todas as faltas. (BORELLI, 2018, p. 76).

Portanto, entender a formação dessa forma é reconhecer a necessidade de romper com práticas de culpabilização (MATEUS; EL-KADRI; SILVA, 2013) dos formadores e entender a formação como ação relacional, “constantemente em processo de configurar-se por meio das possibilidades pré-existente na estrutura social” (MATEUS; EL-KADRI; SILVA, 2013, p. 17). Por isso, formar professores exige diferentes propostas. São pessoas diferentes que formam pessoas diferentes que formarão pessoas diferentes, conforme afirma Hannah Arendt: “somos o mesmo, isto é, humanos, de tal maneira que ninguém nunca é igual a nenhum outro que já viveu, vive ou viverá” (ARENDR, 1998, p. 8), e isso constitui nossa heterogeneidade e nossas diferenças. Considero importante, portanto, trazer a pluralidade dessas diferenças para dentro da formação docente, torná-la significativa e embebida das realidades sociais que fogem à concepção individualista de mundo e adentram a realidade do outro. É praticar uma formação de professores que se baseia na alteridade, na escuta ativa (SKLIAR, 2012) e na ação social, pois, conforme Paulo Freire (2000), formar é muito mais do que puramente treinar o educando.

Seguindo esse raciocínio, é necessário ressaltar a necessidade de diferentes propostas para formação de professores e, conforme afirma Borelli (2018), reconhecer as limitações da formação e da sociedade, em conjunto com novos olhares e perspectivas sobre o estágio. Concordo que esse parece ser um dos passos para se “ampliar as perspectivas que (res)significam a formação docente” (BORELLI, 2018, p. 64) e torná-la imersa de sentido, ou seja, ligada à realidade da docência. Por isso, o estágio pode se tornar ambiente para a construção da identidade docente e de muitas (res)significações em torno da profissão (PIMENTA, 2012). O estágio pode ser *locus* para (res)significações identitárias, mas para isso, o ambiente de estágio deve possibilitar essa vivência docente.

Essa (res)significação “ocorre por meio de um processo constante de construção e reconstrução de sentidos sobre o que fazemos, para que fazemos e para quem” (BORELLI, 2018, p. 54), ou seja, no estágio supervisionado é importante que a perspectiva possibilite ao licenciando refletir e (re)construir os sentidos sobre sua identidade docente. Logo, por meio de um conjunto de práticas sociais, “cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder” (KLEIMAN, 1995, p. 11) o estágio supervisionado se torna local de (transform)ação docente.

Esse cuidado em reconhecer-se docente, para quem e para que se destina a docência, possibilita impulsionar uma formação de professores capaz de reconhecer “o quanto nossas práticas ainda estão arraigadas a princípios hegemônicos e de nos abirmos para a busca de alternativas” (BORELLI, 2018, p. 56). Princípios hegemônicos nos quais a língua inglesa

esteve/está situada, cujo ensino é imposto nos anos escolares e parece ser resistida nesse contexto, mas que precisa tornar o estágio um espaço heterogêneo, que precisa focar a escola (SOUSA SANTOS, 2010) e não imposições e tentativas de padronização dos sujeitos que ocupam esse espaço e que são plurais, múltiplos e heterogêneos. Esse movimento de dar significado à relação entre escola e universidade é conceituado por Sousa Santos como sendo infinita a pluralidade de saberes existentes no mundo:

É inatingível enquanto tal, já que cada saber só dá conta dela parcialmente, a partir de sua específica perspectiva. Mas, por outro lado, como cada saber só existe nessa pluralidade infinita de saberes, nenhum deles se pode compreender a si próprio sem se referir aos outros saberes (SOUSA SANTOS, 2010, p. 543).

Portanto, como afirma Borelli (2018), perceber a importância dos conhecimentos da escola e da sociedade para a formação de professores é abrir espaço para agências e subjetividades outras que não aquelas estereotipadas a partir de um olhar de colonialidade (MIGNOLO, 2012). Isto é, torná-la uma valiosa oportunidade de ampliação de conhecimentos e não para imposições desvinculadas de sentido para a vida.

Contudo, não só para ampliação de conhecimentos, mas para produzir “outras significações do mundo mais abertas, mais solidárias, mais dispostas a trabalhar por (criar) algum sentido de justiça social, liberdade e democracia” (LOPES; BORGES, 2015, p. 504) é que trazer uma perspectiva que aborda as diferenças na formação docente se faz não só necessária como também urgente. A perspectiva dos letramentos para os professores em formação é tida como um “aspecto constitutivo, identitário de sua função como formador de novos leitores e usuários da língua escrita, ou seja, intrinsecamente ligado à sua atuação profissional” (KLEIMAN, 2009, p. 21), que possibilita a prática de um “agente de letramento”, conforme Kleiman (2009), de uma formação que permeia um conceito que vai além da agência humana.

Essa agência humana se refere ao agente social que é “capaz de articular interesses partilhados, de organizar um grupo ou comunidade para a ação coletiva, de auxiliar na tomada de decisões sobre determinados cursos de ação” (KLEIMAN, 2009, p. 25). Isto é, o letramento crítico abre as possibilidades para uma formação agenciadora. Esse conceito de “agente de letramento” dá ao professor em formação, de acordo com Kleiman (2009), a possibilidade de envolver o aluno para um uso significativo da língua, que o interesse e que tenha alguma função real na sua vida social.

Nesse sentido, ao perceber-se agente a partir de uma perspectiva de letramentos, ou seja, ao (re)significar sua identidade docente, o professor torna sua formação significativa e amplia para novas possibilidades de apropriar-se de seus processos de formação, dar sentido as suas histórias de vida e vivências (NÓVOA, 1995), amplia as oportunidades de um sujeito agente. Conforme afirma Nóvoa (1995, p. 27) precisamos valorizar esses paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. Como perspectiva de ensino de línguas estrangeiras, este projeto concebe a necessidade de acolher teorias que deem espaço para as identidades na sala de aula. Dessa maneira, a perspectiva dos letramentos (STREET, 2014), segundo a qual aprender línguas se relaciona com a vida social de maneira indissociável e, portanto, toda prática de ensino deve considerá-la em todos os seus momentos, é adotada nesta dissertação.

Após anos de uma perspectiva na qual o lugar social do professor na sociedade e as condições concretas da escola sofreram um apagamento improdutivo no campo da ciência, como relembra Mateus (2018, p. 24), nasceu a necessidade de entender a formação de professores não mais como um processo individual e autônomo, mas “sócio historicamente situado e culturalmente distribuído” (GIMENEZ; MATEUS, 2009, p. 122) e, portanto, não único. Com base no cenário atual de reformas políticas em relação ao ensino de língua estrangeira, o Estágio Curricular Supervisionado se apresenta, a meu ver, como um dos importantes meios de mudança na formação dos professores de língua estrangeira e para os cursos de licenciatura em geral. É por meio do estágio supervisionado que os(as) alunos(as)-professores(as) têm a oportunidade de, no campo de atuação profissional, conhecer, vivenciar, agir e refletir criticamente sobre a profissão docente e sobre as práticas sociais. Nessa perspectiva, segundo Burns (1999), os fatores sociais não são vistos como fixos, mas sempre numa diversidade de significados múltiplos e socialmente construídos.

Com isso, o estágio supervisionado não deve ser visto como o lugar de prática que a teoria do curso ensina, mas como um meio em que teoria e prática estão juntas o tempo todo, pois uma não existe sem a outra. Isto é, o ensino da práxis colaborativa como “ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2013, p. 52), a qual promove a aprendizagem por meio de oportunidades de analisar questões significativas sob os diversos pontos de vista dos envolvidos no mesmo evento.

Ao vivenciarem esse modelo de formação docente pautado no tecnicismo, os(as) professores(as) em formação não aprendem a dar conta das múltiplas e complexas situações de

ensino-aprendizagem que fazem parte da realidade das salas de aula. Muito menos aprendem a levar em conta as necessidades específicas dos contextos brasileiros. Isso significa que, ao começar a atuar como docentes, alguns alunos dos cursos de Letras reproduzem, em suas salas de aula, práticas escolares que, centradas no saber inquestionável transmitido pelo professor, não estão mais de acordo com muitos dos contextos institucionais em que se ensina inglês.

Além disso, vivemos em mundo no qual a sociedade espera que “as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável” (ROJO, 2012, p. 27). São expectativas que esperam que as pessoas sejam autônomas e “saibam buscar como e o que aprender que tenham flexibilidade e consigam colaborar com urbanidade” (ROJO, 2012, p. 27) um trabalho que a sociedade espera que a escola tome para si (ROJO, 2012) e é a partir disso que surge a necessidade dos letramentos críticos.

É então que os letramentos críticos adentram o ensino de línguas, na busca de interpretar os contextos sociais e culturais, visando à produção de uma prática transformadora (ROJO, 2012) e tornando o estágio supervisionado um dos espaços de maior articulação de saberes durante a formação docente, local de ensino transformador e de realidade significativa nas práticas dos docentes em formação. Além disso, permite a (res)significação de conceitos e identidades construídos na visão anterior de um estágio desprestigiado e isolado (JORDÃO; BÜHRER, 2013) das demais disciplinas formadoras e de dar condições para que os licenciados se vejam como professores e não apenas como aprendizes (JORDÃO; BÜHRER, 2013) de língua inglesa.

Preocupada com essas questões, me alinho a Mastrella-de-Andrade e Pessoa (2019, p. 12) no sentido de que a maneira como os professores concebem elementos como ensino, disciplina e linguagem parece influenciar a maneira como sentem, reagem e entendem seus encontros com a escola quando é hora de começar a ensinar, principalmente no estágio supervisionado. O “verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 70) e esse propósito pode estar sendo limitado pelas percepções das identidades por parte daqueles que se formam devido imposições e dogmas (MOITA LOPES, 1996) presentes ao longo da formação de professores. Portanto, o intuito de problematizar e proporcionar meios para a reflexão dos(as) docentes em formação é tornar o ensino de inglês mais significativo para todos os envolvidos no ensino/aprendizagem. Mas para que isso ocorra:



É necessário que o conhecimento dos professores seja considerado no momento da elaboração de currículos, pois eles conhecem mais profundamente a realidade na qual atuam. Além disso, a escola deve se ressignificar, de forma a atender à legislação para o ensino de inglês e aos interesses dos alunos, pais e mestres (LIMA; PESSOA, 2010, p. 254).

Podemos inferir que a prática docente no estágio supervisionado remoto possivelmente preservou valores sociais, culturais e educacionais da prática presencial. Mas possibilitou também que outros valores fossem:

[...] retomados, revitalizados, reinterpretados e transformados. Na formação de cidadãos/pessoas, preserva-se o valor da objetividade e adiciona-se o da subjetificação, valorizando-se também um sujeito que constrói e reconstrói sentidos, avalia e faz escolhas, exerce a sua agência, é crítico e pratica a autocrítica (MONTE MOR, 2019, p. 14).

Com isso, posso concluir que o espaço do estágio supervisionado remoto possibilitou aos(às) docentes a reflexão crítica sobre o ensino de línguas no Brasil. Especialmente no que se refere ao ensino de língua inglesa, tal reflexão foi possível considerando o momento pandêmico, o papel da escola (não mais como espaço físico, mas como construção de saberes), o lugar do inglês na escola e o papel do(a) professor(a) de línguas na educação básica e a relação entre os agentes que foi fundamental para que a disciplina tomasse corpo nesse período de novidade e desafio. Estágio supervisionado é espaço de relações; não sem conflitos, sem frustrações, e jamais sem confrontos.

## BIBLIOGRAFIA

- APPLIED Linguistics Q&A - Session 2 - Teaching English as a Lingua Franca. Publicado por PPGI UFSC. [S./l.], 31 jul. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=r0ZIKj8OHA4>. Acesso em: 24 out. 2021.
- ARENDDT, H. **The Human Condition**. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1998.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BLOMMEART, J. **Discourse**. Nova Iorque: Cambridge University Press, 2005.
- BORELLI, J. D. V. P. **O estágio e o desafio decolonial**: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês. 2018. 223f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.
- BORELLI, J. D. V. P.; PESSOA, R. R. O estágio em língua inglesa e o desafio decolonial: problematizações sobre as relações interpessoais de seus/suas agentes. **Revista Moara**, Belém, v. 51, p. 75-96, jan-jul. 2019.
- BORGES, Douglas da Silva; RIBEIRO, Nayara Piovesan. Uma sequência didática bem-sucedida: discutindo bullying criticamente nas aulas de língua inglesa. **Revista Bem Legal**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 32-39, 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/revistabemlegal/edicoes-antiores/vol.3-no-1-2013/3.1-2013-cuma-sequencia-didatica-bem-sucedida-discutindo-bullying-criticamente-nas-aulas-de-lingua-inglesa201d>. Acesso em: 24 out. 2021.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertand Brasil, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior**. 81 p. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <http://tdx.cat/bitstream/handle/10803/8896/32Apendicepropostaformacao.pdf?sequence=25>. Acesso em: 14 out. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm). Acesso em: 24 out. 2021.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BURNS, A. **Collaborative Action Research for English Language Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

BUTLER, J. **Excitable speech: a politics of the performative**. New York: Routledge, 1997.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiletramentos e mudanças sociais. *In: JESUS, D. Marcelo de; CARBONIERI, D. (Orgs.). Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: Outros Sentidos para a Sala de Aula de Línguas. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 47. Campinas: Pontes Editores, 2016, p. 7-12.*

DERRIDA, J. Notas sobre desconstrucción y pragmatismo. *In: MOUFFE, C. (Org.). Desconstrucción y pragmatismo*. Buenos Aires: Paidós, 1998, p. 151-170.

ELLINGSON, L. L. **Engaging crystallization in qualitative research: an introduction**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2009.

Erickson F. Ethnographic description. *In: Norbert HV, Dittmar N, Mattheir KJ (eds). Sociolinguistics*. Berlin: Walter de Gruyter; 1988:1081-1095.

FERRAZ, R. D.; FERREIRA, L. G. Estágio supervisionado no contexto do Ensino Remoto Emergencial: entre a expectativa e a resignificação. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, Candeias, v. 2, n. 4, p. 1-28, 2021.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 2 ed. São Paulo: ARTMED, 2002.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artemed, 2009a.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009b.

FLICK, U. **Introdução à metodologia da pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FOGAÇA, F. C.; HIBARINO, D. A.; KLUGE, D. C.; JORDÃO, C. M. Entrevista com Clarissa Jordão. **Revista X**, Curitiba, v. 12, n. 1, p. 187-195, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/54227>. Acesso em: 24 out. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós fazemos. *In: FREIRE, P. Política e Educação*. 8. ed. rev. e ampl. Indaiatuba: Villa das Letras, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GIMENEZ, K; MATEUS, E. Rompendo barreiras em um projeto de aprendizagem sem fronteiras. *In: TELLES, J. A. (Org.). Formação inicial e continuada de professores de línguas*. Dimensões e ações na pesquisa e na prática. Campinas: Pontes, 2009.

HANSON, J., Teacher Reflection and Identity – Teaching a Language from within an L2 Cultural Identity or Teaching from within L1 Culture about L2. **The Journal of Language Teaching and Learning**, n. 1, p. 1-38, 2011. Disponível em: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/209069>. Acesso em: 24 out. 2021.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JANKS, H. A importância do letramento crítico. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 34, n. 1, p. 15-27, 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/42961>. Acesso em: 24 out. 2021.

JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (Org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: Outros Sentidos para a Sala de Aula de Línguas**. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 47. Campinas: Pontes Editores, 2016.

JOHNSON, Karen. The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. **TESOL Quarterly**, Alexandria, v. 40, n. 1, p. 235-257, mar. 2006.

JORDÃO, C. M.; BÜHRER, E. A. C. **A Condição de Aluno-Professor de Língua Inglesa em Discussão: estágio, identidade e agência**. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 669-682, abr.-jun. 2013.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: UNICAMP/MEC, 2005.

KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORREA, M.; BOCH, F. (Orgs.). **Ensino de Língua: representação e letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006, p. 75-91.

KLEIMAN, A. B. Projetos dentro de projetos: ensino-aprendizagem da escrita na formação de professores de nível universitário e de outros agentes de letramento. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 13, n. 24, p. 17-30, 2009.

KLEIMAN, A.; ASSIS, J. A. (Orgs.). **Significados e Ressignificações do Letramento**. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

KUMARAVADIVELU, B. The post method condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, Alexandria, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.

KUMARAVADIVELU, B. Critical classroom discourse analysis. **TESOL Quarterly**, Alexandria, v. 33, n. 3, p. 453-484, 1999.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods: macro strategies for language teaching**. New Haven: Yale University Press, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. Language teacher education for a global society. New York, Routledge, 2012.

LIMA, N; PESSOA, R. R. Problematizando o estágio supervisionado de inglês. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 249-269, 2010.

LOPES, A C.; BORGES, V. Formação docente, um projeto impossível. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 157. p. 486-507, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n157/1980-5314-cp-45-157-00486.pdf>.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia Qualitativa de Pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, 2004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27936>. Acesso em: 24 out. 2021.

MASTRELLA, M. R. **Inglês como língua estrangeira**: entre o desejo do domínio e a luta contra a exclusão. 2007. 321f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

MASTRELLA, M. R. Pós-modernidade e ensino de línguas estrangeiras: tendências e desafios. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 9, n. 1, p. 102-117, 2010. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/3897/3308>. Acesso em: 24 out. 2021.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Quem aprende e onde se ensina inglês: desafios do ensino da competência linguístico-comunicativa na formação docente. **Signum**. Estudos de Linguagem, Londrina, v. 14, p. 345-362, 2011a. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8522>. Acesso em: 24 out. 2021.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Crenças sobre si, crenças sobre erros: Identidades em jogo na sala de aula de LE. *In*: CONCEIÇÃO, M. P. (Org.). **Experiências de Aprender e Ensinar Línguas Estrangeiras**: Crenças de Diferentes Agentes no Processo de Aprendizagem. Campinas: Pontes Editores, 2011b.

MASTRELLA-DE-ANDRADE. M. R. **Ensino de Línguas na Contemporaneidade**: Práticas de construção de identidades. Campinas: Pontes Editores, 2013.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R.; RODRIGUES, J. A. A construção de identidades no livro didático de inglês: Classe social, raça e o Outro. *In*: FERREIRA, A. de J. (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Vol. 1. 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2015, p. 143-162.

MASTRELLA-DE-ANDRADE. M. R. Prefácio. *In*: FREITAS, C. C.; BROSSI, G. C.; SILVA, V. R.; HERMES JUNIOR, A. T. **Diálogos entre a universidade e a escola na (trans)formação de professores de línguas**. (Orgs.). Anápolis: UEG, 2018.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R.; PESSOA, R. R. Um olhar crítico decolonial na formação de professoras/es de línguas no Brasil: sobre estar preparada/o para ensinar. **DELTA**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 2-28, 2019.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Abandonamos a Sala de aula da universidade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.20, n.1, p. 189-216, 2020.

MATEUS, E. Práticas de formação colaborativa de professores/as de inglês: representações de uma experiência no Pibid. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 13, n. 4, p. 1107-1130, 2013.

MATEUS, E.; EL-KADRI, M.S.; SILVA, K.A. (Org.). **Experiências de formação de professores de língua e o PIBID: contornos, cores e matizes**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

MATEUS, E. Diálogos entre a universidade e a escola na (trans)formação de professores de línguas. *In: XIV ENFOPLE: Encontro de Formação de Professores de Língua Estrangeira. Anais [...]*. Universidade Estadual de Goiás, Campus Inhumas. Inhumas, 2018.

MENEZES DE SOUZA, L. M. Para uma redefinição de letramento crítico, conflito e produção de significação. *In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (Org.). Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

MIGNOLO, W. D. Decolonial aisthesis and other options related to aesthetics. In A. Lockward & W. D. Mignolo (Eds.). *BE.BOP 2012. Black Europe body politics*. (pp. 5–7).

MIGNOLO, W. D. Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder reaprender: Um diálogo geopolítico-pedagógico com Walter Mignolo. **Revista del IICE**, Buenos Aires, n. 35, p. 61-71, 2014.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P.; FABRICIO, B. F. Discurso como arma de guerra: Um posicionamento ocidentalista na construção da alteridade. **DELTA**, São Paulo, v. 21, n. especial, p. 239-283, 2005.

MONTE MÓR, W. O ensino de línguas estrangeiras e a perspectiva dos letramentos. *In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Orgs.). Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, p. 37-50.

MONTE MÓR, W. The Development of Agency in a New Literacies Proposal for Teacher Education in Brazil. *In: JUNQUEIRA, E. S.; BUZATO, M. E. K. (Orgs.). New Literacies, New Agencies? A Brazilian Perspective on Mindsets, Digital Practices and Tools for Social Action in and out of School*. Nova York: Peter Lang Publishers, 2013, p 126-146.

MONTE MÓR, W. Formação Docente e Educação Linguística: uma perspectiva linguístico-cultural-educacional. *In: MAGNO E SILVE; W.; RODRIGUES SILVE, W.; MUÑOZ, D. (Orgs.). Desafios da Formação de Professores na Linguística Aplicada*. Campinas: Ed. Pontes, 2019, p 187-206.

MONTEIRO, S. Baixo potencial do Brasil para home office pode ampliar desigualdades. **Blog da Conjuntura Econômica**. Rio de Janeiro, FGV/IBRE, 9 jun. 2021. Disponível em: <https://ibre.fgv.br/blog-da-conjuntura-economica/artigos/baixo-potencial-do-brasil-para-home-office-pode-ampliar>. Acesso em: 11 nov. 2021.

MORAIS, G. A., & Andrade, M. R. M. de. (2021). CONVERSAS DA ESCOLUNIVERSIDADE ESCOLA POR MEIO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM INGLÊS: vivências críticas durante a pandemia em 2020. *Momento - Diálogos Em Educação*, 30(02), 107–132.

MOREIRA JÚNIOR, R. S. Por uma pedagogia decolonial no ensino de língua espanhola: uma experiência remota durante a pandemia da covid-19. **Revista Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 30, p. 63-81, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4617>. Acesso em: 24 out. 2021.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

NORTON, B. Language, identity, and the ownership of English. **TESOL Quarterly**, Alexandria, v. 31, n. 3, p. 409-429, 1997.

NORTON, B. **Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change**. Harlow, England: Pearson Education, 2000.

NORTON, B.; KAMAL, F. The imagined communities of English language learners in a Pakistani school. **Journal of Language, Identity, and Education**, Oxford, v. 2, n. 4, p. 301-307, 2003.

NORTON, B.; TOOHEY, K. Identity, language learning and social change. **Language Teaching**. v. 44, p. 412-446, 2011. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000309>

NÓVOA, A. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, 1999.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 15-33.

NÓVOA, A. Novas disposições dos professores: A escola como lugar da formação. In: II CONGRESSO DE EDUCAÇÃO MARISTA. Salvador, jul. 2003. **Anais [...]**. Salvador, 2003. Disponível em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205\\_ce.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf). Acesso em: 24 out. 2021.

ORGANIZAÇÃO Mundial da Saúde classifica novo coronavírus como pandemia. **Nações Unidas Brasil**. ONU, 11 de março de 2020. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/organizacao-mundial-da-saude-classifica-novo-coronavirus-como-pandemia/>. Acesso em: 04 maio 2020.

- PATEL, L. Education research as a site of coloniality. *In*: PATEL, L. **Decolonizing educational research: from ownership to answerability**. New York: Routledge: 2015, p. 11-27.
- PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- PIMENTA, S. G. Professor-pesquisador: mitos e possibilidades. **Contrapontos**, Itajaí, v. 5, n. 8, p. 9-22, jan./abr. 2005a.
- PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005b.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores. Identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo, Cortez, 2012, p. 15-38.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. O estágio na formação de professores. 8. ed. ver., atual. e ampl. São Paulo: Cortez, 2017
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO), 2005, p. 107-130.
- RAJAGOPALAN, K. ELT Classroom as an arena for identity clashes. *In*: CARMAGNANI, A. M. G.; GRIGOLETTO, M. (Org.). **Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade**. São Paulo: Humanitas, 2001, p. 70-90.
- RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em Lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? *In*: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras, 2002, p. 21-46.
- RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Editora Parábola, 2003.
- REICHMANN, C. L. Práticas de letramento docente no estágio supervisionado de letras estrangeiras. Teacher literacy practices in the foreign letter supervised internship. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 933-954, 2012.
- REIS, S.; VEEN, K. V.; GIMENEZ, T. **Identidades de Professores de Línguas**. Londrina: Eduel, 2011.
- REZENDE, Tânia F.; SILVESTRE, Viviane P. V.; PESSOA, Rosane R.; SABOTA, Barbra; ROSA-DA-SILVA, Valéria; SOUSA, Laryssa P. de Q. Por uma postura decolonial na formação docente e na educação linguística: conversa com Tânia Rezende. *Gláuks: Revista de Letras e Artes*, v. 20, n. 1, p. 15-27, 2020, p. 15-27.



ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROCHA, E. P.; TONELLI, J. R. A. O ensino de inglês a alunos com a Síndrome de Asperger na perspectiva docente. *In*: MATEUS, E.; TONELLI, J. **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Blucher, 2017, p. 179-201.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, v. 79, p. 71-94, 2007.

SANTOS, A. P. S. **(Des)Construção da identidade nas aulas de língua inglesa**: o papel do professor e do livro didático nesse processo. Criciúma: Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), 2009.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020. *E-book*.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SAUL, R. P. Crise-regeneração paradigmática da Sociologia e sistema econômico. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 3, n. 6, p. 222-240, 2001. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/19523>. Acesso em: 24 out. 2021.

SCHLATTER, Margarete. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópio**, [S./l.], v. 7, n. 1, p. 11-23, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1wfb91N-JnUX-0gNmh96VxPe19nAifJoR/view?usp=sharing>. Acesso em: 24 out. 2021.

SILVA, F. T. Currículo de Transição: uma saída para a educação pós-pandemia. **Revista EDUCAmazônia – Educação, Sociedade e Meio Ambiente**, Humaitá, ano 13, v. XXV, n. 1, p. 70-77, 2020.

SILVA, T. A produção social da identidade e diferença. *In*: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000, 133 págs. <https://doi.org/10.26512/les.v5i0.6525>.

SILVESTRE, V. P. V. **Práticas problematizadoras e de(s)coloniais na formação de professores/as de línguas**: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid. 2016. 239f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SILVESTRE, V. P. V.; SABOTA, B.; PEREIRA, A. L. Girando o olhar: esforços decoloniais na ressignificação do estágio de língua inglesa. *In*: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (org). **(De)Colonialidades na relação Escola-Universidade para a formação de professoras(es) de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 103-121.

SUSSEKIND, M. L.; COUBE, A. L. S. Universidadescolas: deslocando linhas abissais. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. *(De)Colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2020, p. 55-74.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 24 out. 2021.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOUSA SANTOS, B. de. Um ocidente não-ocidentalista? A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. In: SOUSA SANTOS, B. de; MENESES, M. P. (Orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 519-613.

SOUSA SANTOS, B. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de Reexistência**. Poesia, Grafite, Música, Dança: Hip-Hop. São Paulo, Parábola, 2011.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. V. **Cross-cultural approaches to literacy**. New York: Cambridge University Press, 1993.

STREET, B. V. What's new in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. **Current Issues in comparative Education**, New York, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

STREET, B.; LEFSTEIN, A. **Literacy: an advanced resource book** Routledge. London: English Language and Applied Linguistics, 2007.

STREET, B. Ethnography of writing and reading. In: TORRANCE, N.; OLSON, D. R. (Eds.). **The cambridge handbook of literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009, p. 329-345.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SKLIAR, C. Provocações para pensar em uma educação outra. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 30, p. 311-325, set.-dez. 2012.

SZUNDY, P. T. C. A base nacional comum curricular: implicações para a formação de professores/as de línguas(gens). In: MATEUS, E.; TONELLI, J. **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Blucher, 2017, p. 77-98.

TREVISAN, D. **Letramentos Digitais Críticos**: habilidades mobilizadas por estudantes universitários em Ambiente Virtual de Aprendizagem. 2019. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2019.

VIANNA, C. A. D. *et al.* Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento Acadêmico e letramento do professor. *In*: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (Orgs.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016, p. 27-59.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73 – 102.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio-ago. 2008.

## APÊNDICE A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada "ALÉM DOS MUROS DA UNIVERSIDADE: ressignificação identitária dos professores de Inglês em formação no estágio supervisionado" sob a responsabilidade da pesquisadora Mariana Lustosa, sob a orientação da professora Mariana R. Mastrella de Andrade.

E-mail \*

E-mail válido

Este formulário está coletando e-mails. [Alterar configurações](#)

#### Sobre o trabalho:

Nessa pesquisa discutiremos a ressignificação identitária dos professores de Inglês em formação no estágio supervisionado. Por isso, nosso principal enfoque está na estrutura do estágio e nas relações desenvolvidas durante esse período de formação. O estudo trabalhará especificamente com professores/as em formação, do curso de Letras-inglês licenciatura, que cursam a disciplina Estágio Supervisionado. Sendo assim, a principal justificativa para o desenvolvimento deste estudo é a possibilidade de lançar um olhar crítico para o estágio e para as relações que o constituem.

#### Do Termo de Consentimento:

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será enviado aos participantes, por intermédio desse Google Docs, em virtude da impossibilidade do contato presencial, até então, devido a pandemia ocasionada pelo Coronavírus. Portanto, peço que manifestem formalmente seu acordo em colaborar com o estudo, a partir do aceite ao final da página. Cada grupo de participante terá contribuições específicas, como vemos a seguir:

- Os/As professores/as em formação participarão por meio de entrevistas e/ou da resposta a um breve questionário com dados pessoais;
- Também serão observadas as interações durante a disciplina, reflexões, materiais produzidos na disciplina e as aulas gravadas em áudio.

#### Para saber mais:

Em nenhum momento você será identificado/a. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar da pesquisa. Um possível risco relacionado à sua participação seria ter alguma(s) das respostas concedidas na entrevista ou nas sessões reflexivas analisadas de maneira que não fosse de seu agrado. No entanto, esse risco será minimizado pela disponibilização do trabalho para análise antes da defesa e em tempo hábil para eventuais considerações.

Quanto aos possíveis benefícios aos participantes deste estudo, destacamos a oportunidade de reflexão crítica acerca da estrutura do estágio supervisionado e a possibilidade de revisão/reconstrução de sua prática por meio da leitura da proposta que será apresentada neste trabalho, a qual contará com a contribuição de cada participante. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

#### Contato para dúvidas, esclarecimentos e demais considerações:

O link para esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Mariana Costa Mascarenhas Lustosa (61) 98272-7011 ou (61) 3336-0102 (autorizo ligação a cobrar em ambos os telefones) ou pelo e-mail: marianacostalustosa@gmail.com.

Para dar a concordância, adicione seu nome completo e CPF abaixo, por favor: \*

Texto de resposta longa

.....

Aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido/a. Escolho \* um pseudônimo para a citação de meus dados na pesquisa, de maneira que não haja menção a qualquer aspecto de minha identidade (nome, local de trabalho ou de nascimento etc.). Um pseudônimo em geral é um nome fictício pelo qual a pessoa é chamada. Sugiro que meu pseudônimo para referência durante a pesquisa seja:

Texto de resposta curta

.....

Aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido/a. Escolho \*  
um pseudônimo para a citação de meus dados na pesquisa, de maneira que não haja menção a qualquer  
aspecto de minha identidade (nome, local de trabalho ou de nascimento etc.). Um pseudônimo em geral é um  
nome fictício pelo qual a pessoa é chamada. Sugiro que meu pseudônimo para referência durante a pesquisa  
seja:

Texto de resposta curta  
.....

Por fim, confirma sua participação e autoriza o uso das suas produções (falas, escritos e apresentações) no \*  
Estágio Supervisionado, para análise na pesquisa, sem que haja qualquer identificação com seus dados  
pessoais?

Sim

Não

Comentários

Texto de resposta longa  
.....

## ANEXO I

### DIÁRIO DE BORDO – RESUMO DOS ENCONTROS SÍNCRONOS

#### 1.1 PRIMEIRO ENCONTRO SÍNCRONO – 21 DE AGOSTO DE 2020

A disciplina do estágio supervisionado de inglês, na modalidade de ensino remoto, teve início no dia 21 de agosto de 2020. No primeiro encontro síncrono estiveram presentes 23 (vinte e três) pessoas. Entre as pessoas presentes, estavam: professora da universidade, a professora da escola E.M, eu, o outro professor assistente e 19 (dezenove) *estudenteprofessores (as)*.

No primeiro encontro síncrono houve também a apresentação da ementa da disciplina por parte da professora da universidade, abordando os seguintes tópicos: 1) O ensino de inglês na contemporaneidade; 2) Documentos nacionais que regem o ensino de língua inglesa; 3) Discussão da relevância das teorias de metodologia de ensino de língua estrangeira para as práticas de ensino; 4) Ensino de inglês na perspectiva dos letramentos sociais e 5) Regências de aula de língua inglesa em escola pública da educação básica.

Permeando os tópicos acima que foram apresentados como a ementa da disciplina, a professora da universidade apresentou os objetivos do estágio supervisionado: 1) Prover espaço para leitura e reflexão crítica sobre os documentos oficiais que regem o ensino de línguas no Brasil hoje, especialmente no que tange ao ensino de língua inglesa, considerando o momento da pandemia, o papel da escola, o lugar do inglês na escola e o papel do professor educador de língua inglesa na educação básica e; 2) Prover espaço para reflexão, planejamento, execução e avaliação de ensino de inglês em escola da educação básica na perspectiva de ensino de línguas para letramentos a partir das necessidades da escola campo de estágio durante a pandemia da covid-19.

Em seguida, o programa de conteúdo foi apresentado, no qual constavam: 1) Discussão crítica de documentos oficiais que regem o ensino de língua estrangeira – Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEMs), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Currículo em Movimento (SEEDF); 2) Estudos sobre práticas de letramentos e o ensino de línguas; 3) Reflexões sobre o ensino não presencial emergencial durante a pandemia da covid-19; 4) Planejamento de aulas e projetos de ensino de língua inglesa para a escola durante a pandemia da covid-19; 5) Regências de aulas de inglês; 6) Reflexões críticas sobre o ensino de inglês durante o período de estágio.

Após a apresentação da ementa, a professora pede dois voluntários para apresentarem os textos que deveriam ser lidos para o próximo encontro, sendo eles: *Preconceito contra o ensino de inglês na escola pública*, de Miriam L. dos S. Jorge, da Universidade Federal de Minas Gerais e o segundo: *Na escola regular se aprende inglês: Uma experiência com RAP na escola pública*, de Josiane Tonin. Após um período prolongado de silêncio, os *Estudanteprofessores Jubileu*, em conjunto com Elissa e M.M se disponibilizam, respectivamente, para apresentarem os textos.

## 1.2 SEGUNDO ENCONTRO SÍNCRONO – 28 DE AGOSTO DE 2020

O segundo encontro síncrono teve início às 09h04min. Eu realizei a gravação em vídeo dividida em 3 (três) partes, sendo a primeira de 44min17seg, a segunda de 36min02seg e a terceira e última de 1h12min36seg, totalizando 2h32min55seg de encontro gravado. Nas primeiras horas estavam presentes 18 (dezoito) pessoas, abrangendo a professora da universidade e os professores assistentes. A professora da universidade pediu também, nesse encontro, para que os alunos realizassem a atividade disponibilizada no *Moodle*, que consistia na elaboração de um parágrafo sobre *What we can get, what we would like to get, to learn and to become throughout this semester?*.

Em seguida, a professora da universidade iniciou a provocação sobre o papel do inglês na escola, no currículo, na vida dos(as) alunas e trouxe dois textos, previamente lidos pela turma e devidamente distribuídos nas equipes que fariam as apresentações, para serem discutidos no encontro. O primeiro texto foi o *Preconceito contra o ensino de inglês na escola pública*, de, Miriam L. dos S. Jorge, da Universidade Federal de Minas Gerais e o segundo: *Na escola regular se aprende inglês: Uma experiência com RAP na escola pública* foi escrito pela professora Josiane Tonin que, atenciosamente, aceitou o convite da professora da universidade para participar do encontro síncrono.

## 1.3 TERCEIRO ENCONTRO SÍNCRONO - 04 DE SETEMBRO DE 2020

No dia 04 de setembro, a professora da universidade disponibilizou na plataforma o *link* para a apresentação do vídeo *Teaching English as lingua franca*, dos professores Siqueira e Figueiredo (APPLIED [...], 2020). Nesse dia estiveram presentes 23 pessoas e eu realizei a gravação em áudio 1h13min28seg e em vídeo dos primeiros 42min20seg, mas a gravação em vídeo ficou sem áudio e a gravação em áudio apenas gravou parte da aula.



A professora da Universidade passou para a etapa das apresentações dos grupos 1 e 2. O grupo 1, composto por três *estudenteprofessores(as)*, ficou responsável por responder as seguintes perguntas com relação ao vídeo previamente assistido pela turma: 1. *What are some concepts of language the video talks about?* 2. *What is a lingua franca? How do you see yourself and your own use of English in relation to the concept of a lingua franca?* 3. *Professor Savio Siqueira says: “we cannot teach a language that people will not speak. We cannot expect out students to talk to native speakers of English”. Why does he say that? What does it mean? What are the implications of it to the language classroom?* 4. *The teachers have to be in power to make their own decisions. What does it mean? Do you agree with it?* 5. *Language is a rebel – why is that? In what sense? Do you agree?* 6. *English is a neutral language. Is that the speaker’s thought concerning language? Explain your answer.* 7. *Native speakers should be our target when teaching English. What are the speakers’ position on this? How about you, do you agree with it?* 8. *Bring to class and discuss some material – a photo, audio, video etc. – that could be used in the classroom to show students examples of English as a lingua franca made in Brazil.*

Já o grupo 2 ficou responsável pelas seguintes: 1. *Pedagogical implications of ELF are mainly local. What does it mean? Would you say you’re learning and teaching experiences have been local? Why and how?* 2. *ELF made in Brazil – is that possible? Can you think of how a class could happen in that sense?* 3. *What is translanguaging? What do you think about it? Would you say you are a translanguager? Why or why not?* 4. *What are some examples the speakers give of opportunities to approach the English class in an ELF perspective?* 5. *How is Gloria Anzaldua’s text “La frontera” used to discuss translanguaging and identity? Show and discuss it.* 6. *What do they mean by ‘locality’? Is it specific to a certain place people belong to? Why does locality matter in the English class?* 7. *How does this picture below relate to everything else they discussed in their talk?*

**Figura 19** – Slide da professora da Universidade



Fonte: Material Empírico da pesquisa (2021).

#### 1.4 QUARTO ENCONTRO SÍNCRONO - 11 DE SETEMBRO DE 2020

Continuação das apresentações e debates relacionados ao vídeo *English as a Língua Franca*. Nesse dia eu não pude participar do encontro síncrono em virtude de uma vigem a trabalho.

#### 1.5 QUINTO ENCONTRO SÍNCRONO - 18 DE SETEMBRO DE 2020

Para o dia 18/09, o encontro foi sobre planejamento de aulas significativas de inglês para a escola da educação básica no Brasil - Ensino fundamental, Ensino médio, EJA. Para isso, foram utilizados como materiais para fomentar a discussão, dois textos e um plano de aula. A gravação em áudio foi de 2h29min55seg.

O grupo 1, composto por três *estudenteprofessores(as)* (Clarice, X e Fernando), ficou responsável pelo texto de Margareth Schlatter: *O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento* (SCHLATTER, 2009). O qual foi direcionado, na apresentação, para abordar as seguintes perguntas: 1. Quais são os objetivos do ensino de língua estrangeira na escola? Vocês concordam com a visão da autora? Por quê? Há algo que ainda acrescentariam? 2. O que é leitura (de acordo com o texto)? 3. Quais são as orientações para o planejamento do ensino que a autora sugere nos itens (a) até (k)?

Já o grupo 2, composto por duas *estudenteprofessoras* (Elissa e Toni Morrison), ficou responsável pelo texto uma sequência didática bem-sucedida (BORGES; RIBEIRO, 2013), o qual deveria ser direcionado, na apresentação, para abordar as seguintes perguntas: 1. Qual o objetivo do artigo e quem o escreve? 2. O que é letramento crítico, segundo o texto? Qual a relação entre os autores do texto e o letramento crítico? 3. Como foi o trabalho feito pelos autores? Como foi desenvolvido? Expliquem o processo de desenvolvimento e também o porquê de cada fase ou etapa. 4. O que vocês acharam da experiência relatada? Se fossem vocês dando as aulas, fariam algo diferente? O que fariam? 5. Como vocês avaliam a perspectiva do letramento crítico descrita no texto para o ensino de inglês?

Por fim, o grupo 3, composto por 3 *estudenteprofessoras(as)* (André, Lana e Pedro), ficou responsável pela apresentação do plano de aula<sup>23</sup>, o qual deveria ser direcionado, na apresentação, para abordar as seguintes perguntas: 1. Qual o objetivo do plano de aula? Como vocês avaliam esse objetivo? 2. Descrevam e busquem ilustrar o plano para que possamos visualizar o que possivelmente pode ocorrer na sala a partir das atividades planejadas. Como vocês imaginam que a aula transcorreria com o planejamento feito? 3. Considerando os textos anteriores lidos e discutidos na disciplina de Estágio até aqui, como vocês avaliam o planejamento? 4. Com base na leitura do texto da professora Margareth Schlatter, façam uma análise do plano de aula, suas etapas e seu processo de desenvolvimento. Discutam elementos que, segundo o texto, uma proposta de letramento poderia acrescentar/alterar/substituir/retirar (entre outras ações) no plano. 5. Vocês gostariam de dar essa aula planejada no plano de aula? Por quê? Construam e apresentem uma proposta INICIAL de plano de aula que vocês fariam a partir do plano de aula.

## 1.6 SEXTO ENCONTRO SÍNCRONO - 25 DE SETEMBRO DE 2020

No dia 25/09, continuamos nossas discussões sobre como construir planejamentos para o ensino de inglês na escola pública da educação básica. Para isso, foram lidos os textos das autoras Viviane Silvestre, que esteve presente no encontro síncrono juntamente com a professora Barbra Sabota. Ambas são professoras de inglês da Universidade Estadual de Goiás (UEG). A gravação em áudio foi dividida em 2h34min24seg e 05min04seg. O Grupo

---

<sup>23</sup> Plano de Aula. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1-eJR8tz-qS8x5FlkoFv9UHNtWJvDwBV0/view?usp=sharing>. Acesso em: 24 out. 2021.

responsável pela apresentação do primeiro texto foram os(as) *estudenteprofessores(as)*: Pedro, Patrícia, Bruno e Lana.

### 1.7 SÉTIMO ENCONTRO SÍNCRONO - 02 DE OUTUBRO DE 2020

No sétimo encontro, a gravação em áudio foi dividida em 42min54seg, 15min37seg, 1h35min29seg e foi continuação dos debates das aulas anteriores e resolução de burocracias e divisão dos(as) *estudenteprofessores(as)* nas escolas parceiras.

### 1.8 OITAVO ENCONTRO SÍNCRONO - 16 DE OUTUBRO DE 2020

Na nona semana, gravação em áudio 2h30min31seg, o encontro do estágio foi com as professoras das duas escolas, professora da escola EM e professora da escola EF2. Elas apresentaram os planos de ensino e um pouco do que têm feito/fizeram e do trabalho os(as) *estudenteprofessores(as)* desenvolveriam com elas nas escolas.

### 1.9 NONO ENCONTRO SÍNCRONO - 23 DE OUTUBRO 2020

A partir dessa décima semana os(as) *estudenteprofessores(as)* iniciaram as regências nas escolas parceiras com as professoras regentes das escolas. Nesse primeiro dia não consegui acesso às salas em virtude de ser a primeira regência e para que não assustasse os alunos a quantidade de pessoas “de fora” em um primeiro contato.

Porém, as duplas que acompanhei durante o semestre me informaram que esse primeiro contato foi apenas de apresentação e que, apesar de Laura e Elissa, nas demais regências não terem contato com os alunos, nesse primeiro dia compareceram por volta de 2 (dois) alunos e na de Toni Morrison e Aluno 1 não compareceram alunos no primeiro dia, segundo relatos das *estudenteprofessoras*.

### 1.10 DÉCIMO ENCONTRO SÍNCRONO - 30 DE OUTUBRO DE 2020

Regência com a professora da escola EM, gravação em vídeo 52min21seg - aula da Laura e Elissa; 54min18seg – aula de Toni Morrison e Aluno 1. Na regência de Laura e Elissa não apareceu nenhum aluno, com isso, a professora da escola EM apresentou a plataforma, as

atividades anteriores e conversou com as *estudenteprofessoras* sobre a estrutura do ensino remoto e reconfortou-as sobre a ausência dos alunos.

Na regência de Toni Morrison e Aluno 1, compareceu apenas 1 aluna que, de acordo com a professora da escola EM, é a única, dessa turma em específico, que participava das aulas via *Google Meet*. A aluna estava sem áudio e vídeo, mas participou de toda a aula via chat. Apesar de desafiador, as *estudenteprofessoras* ministraram a aula do início ao fim para a aluna presente.

A aula ministrada por Toni Morrison e Aluno 1 abordou sobre o tema *Choosing a Career* na qual as *estudenteprofessoras* abordaram um glossário prévio sobre o que poderiam ser palavras desconhecidas como: *Wheter, Workforce, Looking to change Fields, Tough, Evaluate/assess, Analytical, Values, To align, Suits you, Skills, Knowledge, Problem e Better grasp*.

Após a introdução da temática e apresentação do glossário, elas apresentaram um vídeo, *Using Self-Evaluation to Choose a Career* disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=83ZITTFQnws>. Em seguida, houve a apresentação de novo glossário com as palavras: *Career, Vary greatly, Earn, Careful, Careful, Jobs, Do not fit, Values, Strength, High Income, Prior, Deelop na Undertanding, Beliefs, Rather e In charge*.

Partiram para a apresentação do tópico *how to choose a career when you are undecided* e deram exemplos de como passar por essa fase de escolha da profissão de forma menos conflituosa. A aula teve duração de 41 minutos.

#### 1.11 DÉCIMO PRIMEIRO ENCONTRO SÍNCRONO - 06 DE NOVEMBRO DE 2020

Reunião para alinhamento do funcionamento das regências e resolução de burocracias. Estiveram presentes: a professora da escola EM, professora da Universidade, Randall, Eu, Toni Morrison, Aluno 1, X, Laura, Elissa e Bruno.

#### 1.12 DÉCIMO SEGUNDO ENCONTRO SÍNCRONO - 13 DE NOVEMBRO DE 2020

Dia de regência das *estudenteprofessoras* Laura e Elissa, novamente não compareceu alunos, mas fiz a sugestão de iniciarem a aula comigo, como se eu fosse uma das alunas. Elas iniciaram a aula. A aula abordava a unidade 3 do livro didático que possuía como temática *Overcoming obstacles*, a professora da universidade observou a aula desse dia.

Toni Morrison e Aluno 1 abordaram o tema *Sports* e novamente, apenas 1 aluna, a mesma da aula anterior, compareceu a aula.

#### 1.13 DÉCIMO TERCEIRO ENCONTRO SÍNCRONO - 20 DE NOVEMBRO DE 2020

Reunião com todos – repasse de experiências e resolução de burocracias.

#### 1.14 DÉCIMO QUARTO ENCONTRO SÍNCRONO - 27 DE NOVEMBRO DE 2020

Nesse dia as duplas ficaram responsáveis pela elaboração e envio do material para revisão, que seria utilizado na semana seguinte com os alunos e disponibilizado na plataforma. Nessa semana não houve regência via *Google Meet* das duplas que acompanhei.

#### 1.15 DÉCIMO QUINTO ENCONTRO SÍNCRONO - 04 DE DEZEMBRO DE 2020

Regência – último dia nas escolas.

#### 1.16 ÚLTIMO ENCONTRO – SEMINÁRIO FINAL - 11 DE DEZEMBRO DE 2020

Nesse último encontro, os(as) *estudenteprofessores(as)* apresentaram suas experiências por intermédio de criações audiovisuais diversas. Nesse II e seminário final da disciplina, o compartilhamento de experiências e de visões de mundo foram tópicos de destaque das apresentações.