

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
“CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO”
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LINGUÍSTICA
MESTRADO EM LINGUÍSTICA

LETÍCIA ADRIELLY DA SILVA

**HISTÓRIAS DE VIVENCIAR O ESTÁGIO DE INGLÊS NO FORMATO REMOTO:
IMPLICAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE**

CÁCERES-MT
2023

LETÍCIA ADRIELLY DA SILVA

**HISTÓRIAS DE VIVENCIAR O ESTÁGIO DE INGLÊS NO FORMATO REMOTO:
IMPLICAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística, sob a orientação da Prof^a Dr^a Ana Carolina de Laurentiis Brandão.

**CÁCERES-MT
2023**

© by Letícia Adrielly da Silva, 2023.

CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

S586h Silva, Letícia Adrielly da.

Histórias de vivenciar o estágio de Inglês no formato remoto: implicações para a construção da Identidade Docente / Letícia Adrielly da Silva. – Cáceres, 2023.

114 f.; 30 cm.; il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado Acadêmico) Linguística, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2023.

Orientadora: Dra. Ana Carolina de Laurentiis Brandão.

1. Pesquisa Narrativa. 2. Estágio de Inglês. 3. Identidade Docente. 4. Ensino Remoto Emergencial. I. Brandão, A. C. De L., Dra. II. Título. I II. Título: implicações para a construção da Identidade Docente.

CDU 377.8:811.11.

LETÍCIA ADRIELLY DA SILVA

**HISTÓRIAS DE VIVENCIAR O ESTÁGIO DE INGLÊS NO FORMATO REMOTO:
IMPLICAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reys Maldonado, Linha de Pesquisa: Estudos de Processos de Práticas Sociais de Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Ana Carolina de Laurentiis Brandão
Orientadora – PPGL/UNEMAT

Profª Drª Barbara Cristina Gallardo
Avaliadora Interna – PPGL/UNEMAT

Prof. Dr. Ronaldo Correa Gomes Junior
Avaliador Externo – UFMG

APROVADA EM: 22/03/2023

À minha Mãe Adriana!
Que não é mãe de barriga,
mas é mãe de vida.
Eu te amo para sempre!

AGRADECIMENTOS



Aqui deixo um registro de ter com quem contar. Foi árduo o desafio de continuar com a minha vida acadêmica em dois anos de pandemia. Formei e segui no Mestrado que eu mesma não acreditei, mas acreditaram por mim. Sou filha de Mãe e Vó.

Obrigada Mãe! Você sempre me apoiou em todas as minhas escolhas. Inclusive, minhas melhores escolhas ou decisões foram por sua causa. Foi de você que eu tive o interesse pela leitura, pois via como obrigação ler uma historinha para mim todos os dias antes de dormir. Hoje todo esse amor multiplicou, e ainda achei que não fosse possível.

Vejo todos os dias sua dedicação em ser tão presente na vida da minha filha. Como foi e é para mim. Poderia escrever um livro de todas as coisas que já dedicou ou abriu mão por ter a mim como sua filha, e ainda assim seria pouco. Eu te amo e vou te amar para sempre, Mãezinha, Vovó Diana.

Obrigada, Vó! Deus não poderia ter feito uma escolha melhor ao me colocar nessa vida como sua neta. Você é a primeira inspiração de poder feminino que tenho em minha vida. Sua força me faz acreditar que posso tudo! Sou muito grata pela sua saúde, inteligência, carinho, fé e amor. Talvez você não tenha noção, mas daria a vida por você. Minha formação é sua também, e para onde eu for te lavarei comigo, na pele, no braço direito e no coração. Sou a primeira a ter uma formação nessa família e é tudo graças a você e por você! Eu te amo demais minha baixinha! Vó Umbê. Bisa.

Obrigada, meu Amor! Você é o amor da minha vida. Eu te escolho todos os dias, Fabrício! Você é um bom amigo, um bom filho, um neto maravilhoso, um ótimo companheiro

e o melhor pai do mundo! Parece que você é bom em muita coisa ou capaz de fazer qualquer coisa quando ama. Todos a sua volta sentem um pouco disso, mas eu muito mais.

Como se não bastasse tudo isso, escolheu ser enfermeiro de profissão. Eu sei o quanto foi difícil esses dois anos de pandemia. Foram muitas perdas, medos e incertezas. No momento em que ficamos isolados na primeira vez por causa da infecção, foi pavoroso e tão difícil quanto fazer nossa família entender que eles não poderiam passar do portão de casa, nem mesmo para ver nossa filha. Foram os 17 dias mais difíceis em 2 anos. Mas, ficamos bem, toda a nossa família ficou bem. Obrigada à Ciência! Obrigada ao SUS! E agora, como nunca antes, aprendemos valorizar cada dia que temos com cada um deles. Meu preto, você é um herói! E eu te amo por tudo o que você é e representa.

Obrigada meu bebê! Filha, agora você tem 6 anos. Eu comecei a graduação com você e nem sabia. Você foi e é o meu melhor presente. Não é fácil ser sua mãe, mas tenho tentado ser melhor para você todos os dias. Te ver crescer forte e saudável me faz acreditar que estou no caminho certo. Eu te amo tanto que às vezes sinto que esse amor vai explodir no peito a qualquer momento! É de enlouquecer acompanhar todos os seus processos e mudanças, mas também muito satisfatório. É como se eu ganhasse um prêmio Nobel a cada sorriso/gargalhada que você dá. Você é a nossa princesa e eu só quero tudo que for mais belo em sua vida e que você seja forte para superar qualquer obstáculo, porque é assim que eu me sinto com você.

Obrigada, my Girls! Minhas amigas Letícia de Paula, Háchiley Jéssica e Tauane Cristina, por sempre me lembrarem de viver um pouco mais, por trazerem carinho e boas risadas sempre, vibrarem comigo, torcerem por mim, até quando não sou tão legal. Cada uma de vocês tem um marco na minha vida e no meu coração! Eu amo vocês, minha tríade!

Obrigada, Thais! Minha cunhada e muito uma irmã para mim. Minha filha lembra você, pelos trejeitos e pelo carisma de milhões. Obrigada por lembrar que eu sou capaz quando eu preciso. E peço para lembrar, quando quase esquecer, que você é mais que presente na vida de todos nós e que sem você sempre falta muito. Te amo!

Obrigada ao Professor Dr. Rodrigo Santana, por me apresentar a pesquisa narrativa e por dizer às claras que eu sou da Linguística Aplicada sem contraposições!

Obrigada à Professora Dra. Ana Carolina de Laurentiis Brandão! Não só por ser minha orientadora, mas ter demonstrado afeto, carinho e acolhimento comigo e meus colegas, unidos pela pesquisa narrativa! Sou muito grata pelos conselhos, pela bagagem e pela sinceridade como trabalha. Seu olhar me deu asas e sei que o meu caminho será muito enriquecedor graças a você. Muito obrigada!

Agradeço ao apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES). Sem este apoio, tornaria ainda mais difícil a concretização do meu sonho. Muito obrigada!

Obrigada à Arte! A música. O que nos fez e faz manter a sanidade todos os dias, o que tranquiliza, o que faz pensar e ter mais prazer na vida! A arte salva!

Obrigada a Deus e seres mágicos da natureza! Com todas as minhas falhas, sou muito abençoada e amada. Quero viver mais de tudo que tenho e ainda vou ter em vida! Thanks!

Dentro de nós mesmos, existe uma narrativa sendo contada o tempo todo, repleta de outras pequenas narrativas, plenas de muitas emoções de amor, frustração, alegrias, esperanças e desesperanças, otimismo, mágoas e rancores, entre outras. Essas narrativas nos fazem ser quem somos. Construímos-nos com essas histórias que contamos para nós mesmos sobre nós mesmos.

Ana Maria Ferreira Barcelos

RESUMO

Este estudo se insere na linha de estudos de processos de práticas sociais de linguagem. A pesquisa tem como objetivo analisar as histórias de estagiar a língua inglesa no formato remoto vivenciadas por seis acadêmicos do curso de Letras de uma instituição do Estado de Mato Grosso entre 2020 e 2021. As narrativas foram coletadas por meio de entrevistas com o propósito de entender: (1) as percepções de professores de inglês em formação acerca do processo de realizar o estágio de língua inglesa no formato remoto e (2) as implicações dessa experiência na construção de suas identidades docentes. O aporte teórico envolve conceitos de identidade (SILVA, 2003), identidade docente e identidade profissional (SILVA, 2003; PIMENTA, 1999), e considerações sobre estágio docente no curso de Letras (PIMENTA; LIMA, 2006) e ensino remoto emergencial (CARVALHO et al., 2022). A fase de estágio é importante e decisiva para a formação docente. Valendo-se da pesquisa com narrativas (BARCELOS, 2020) e da perspectiva de análise holística com foco no conteúdo (LIEBLICH et al., 1998), busco amplificar as vozes de acadêmicos de Letras que vivenciaram esse momento de forma tão atípica e, assim, refletir sobre os desafios enfrentados e seu impacto na constituição identitária do professor de inglês. A análise das narrativas dos acadêmicos aponta para o papel do estágio na identificação com a docência, bem como para desafios e frustrações vivenciados ao longo da experiência de cursar a disciplina em seu formato remoto. Tais desafios envolveram a adaptação às aulas online, a falta de interesse ou interação de alunos com estagiários e a dificuldade em concluir atividades planejadas para a realização do estágio.

Palavras-chave: Pesquisa narrativa; Estágio de inglês; Identidade docente; Ensino Remoto Emergencial.

ABSTRACT

This study forms part of the line of studies of processes of social language practices. The research aims to analyze stories of taking the English teaching practicum remotely experienced by six students from a language teaching degree programme at a university in the state of Mato Grosso between 2020 and 2021. The narratives were collected through interviews with the purpose of understanding (1) the perceptions of English student teachers about the process of carrying out the English language teaching practicum remotely and (2) the implications of this experience in the construction of their teaching identities. The theoretical background involves concepts of identity (SILVA, 2003), teaching identity and professional identity (SILVA, 2003; PIMENTA, 1999), and considerations about the teaching practicum in the undergraduate language teaching degree programme (PIMENTA; LIMA, 2006) and remote teaching (CARVALHO et al., 2022). The practicum phase is important and decisive for teacher training. Drawing on research with narratives (BARCELOS, 2020) and the holistic-content perspective of analysis (LIEBLICH et al., 1998), I intend to amplify the voices of English student teachers who experienced this moment in such an atypical way and, thus, reflect on the challenges faced and their impact on the shaping of English teachers' identity. The analysis of the student teachers' narratives points to the role of the practicum in identifying with teaching, as well as to the challenges and frustrations experienced throughout the experience of taking the module remotely. Such challenges involved adapting to online classes, the lack of interest or interaction of students with student teachers and the difficulty in completing activities planned for the practicum.

Keywords: Narrative research; English teaching practicum; Teacher identity; Emergency Remote Teaching.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AMFALE – Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes

APP – Aplicativo

CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CEP – Comitê de Ética e Pesquisa

CONEP – Comissão Nacional de Ética e Pesquisa

EAD – Ensino a Distancia

ERE – Ensino Remoto Emergencial

IP – Identidade Profissional

LE – Língua Estrangeira

LI – Língua Inglesa

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PED – Programa de Estágio Docente

PLSE – Período Letivo Suplementar Excepcional

PPC – Projeto Pedagógico Do Curso

PPGL – Programa De Pós-Graduação Em Linguística

SES-MT – Secretária Estadual de Saúde de Mato Grosso

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TRALE – Termo/Registro de Assentimento Livre e Esclarecido

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

LISTA DE FIGURAS/QUADROS/TABELAS

Figura 1 – Colorindo narrativas.....	54
Quadro 1 – Roteiro de entrevista.....	50
Tabela 1 – Grupos da pesquisa.....	46
Tabela 2 – Experiências de práticas docentes	47

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
2.1	Identidade.....	23
2.1.1	Identidade docente.....	25
2.1.2	Identidade profissional	26
2.2	Curso de letras e a construção da identidade docente	27
2.3	Estágio no curso de letras e o seu papel na formação da identidade do professor de inglês	29
2.4	Ensino remoto emergencial: a diferença entre ERE e EaD	31
2.5	Estágio de inglês no formato remoto.....	33
3	METODOLOGIA	38
3.1	Abordagem metodológica.....	38
3.2	A pesquisa com narrativas	39
3.3	Contexto de pesquisa	41
3.4	Participantes	46
3.5	Instrumento de pesquisa	48
3.5.1	Processo da coleta de dados: entrevistas narrativas	51
3.6	Perspectiva de análise	53
4	ANÁLISE	56
4.1	O estágio de inglês no formato remoto: com a palavra, os licenciandos!	56
4.1.1	A falta de identificação com a profissão	57
4.1.2	Dificuldades com a língua	58
4.1.3	Desafios do estágio no formato remoto.....	60
4.1.4	A falta de oportunidades para atuar na profissão	63
4.1.5	As frustrações do estágio no formato remoto	66
4.1.6	Aprendizagens sobre a profissão.....	69
4.2	Discutindo as histórias de estagiar a língua inglesa no formato remoto	74
4.2.1	Percepções do processo	74
4.2.1	A construção de uma identidade docente	89
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
	EXTRA (☺)	101
	REFERÊNCIAS	103

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	111
--	-----

1 INTRODUÇÃO



Esta dissertação é um convite a vocês, caros leitores, para conhecerem algumas histórias de realizar o estágio de docência em língua inglesa durante os anos de 2020 e 2021, período em que vivenciávamos o Ensino Remoto Emergencial (ERE). A implementação do ERE foi uma medida necessária para viabilizar o isolamento social durante a pandemia de Covid-19. Como consequência, houve a necessidade de adaptação de diversas áreas do conhecimento, incluindo o ensino e aprendizagem nas escolas e universidades no Brasil e no mundo.

Para apresentar essas histórias, valho-me dos apontamentos de Clandinin e Connelly (2000) sobre pesquisa narrativa, caracterizada como uma forma de compreender experiências. Analiso narrativas de estágio de inglês no formato remoto de acadêmicos de cursos de Letras de uma instituição de ensino superior situada no Estado de Mato Grosso. Por se tratar de uma pesquisa narrativa, esclareço que a escrita deste trabalho se dá em primeira pessoa.

Tenho como hobby desenhar à mão. Costumo desenhar para lembrar de algum momento, ou faço do desenho um registro de algo que esteja acontecendo para recordar posteriormente. Nesta dissertação, faço uso dessa habilidade ao me valer de desenhos de minha autoria como forma de ilustrar o conteúdo de cada capítulo. Todos os capítulos desta dissertação se iniciam, portanto, com um desenho feito por mim.

Desenhos, assim como poemas e metáforas, têm sido usados como uma forma criativa de comunicar experiências e resultados oriundos de pesquisas narrativas. Alguns exemplos são as dissertações de Brandão (2011) e Costa e Silva (2011). Brandão (2011) se vale de metáforas para ilustrar o processo de busca por parceiros de tandem¹ inglês-

¹ Tandem é o nome dado a um contexto de aprendizagem no qual aprendizes se revezam na tarefa de ensinar um ao outro a língua em que são proficientes.

português vivenciado por alunas de Letras. Costa e Silva (2011) se valem não só de metáforas, mas também de poemas para discutir a experiência de construção de um currículo interdisciplinar vivenciada com uma professora de inglês da educação básica. Há ainda trabalhos como os de Brandão (2017), Gomes Junior (2015) e Oliveira (2022) que se utilizam de recursos tais como metáforas e/ou desenhos como forma de acessar as histórias de participantes de pesquisa. Este não é o caso deste trabalho, já que as imagens apresentadas no início dos capítulos são utilizadas aqui como recurso criativo para a apresentação de meu percurso de pesquisa.

Além de desenhar, eu sempre gostei muito de escrever. Tentei jornalismo e publicidade, mas desisti dos cursos porque eram em outra cidade. Encontrei-me na licenciatura e na pesquisa. Fui influenciada, primeiro, pelas leituras da minha mãe. Tínhamos vários livros de histórias em casa. Durante a minha infância, ela contava duas ou três histórias antes de eu dormir. A sua forma de narrar era empolgante. Eu queria contar histórias como ela.

Quando cresci, fui motivada por professores que tive no ensino médio, os quais me influenciaram a participar de olimpíadas de português, fazer teatro e participar de um livrinho de contos da escola. Infelizmente, não sei se esse livro ainda existe. Na época, não tinha acesso à internet e havia poucos computadores na escola e eu não tive mais contato com a professora que me incentivou nessa atividade, mas, a mobilização que acontecia com alunos e professores influenciou os caminhos que trilhei na vida acadêmica mais para frente.

Sempre gostei do processo criativo, de escrita, comunicação, de ouvir histórias e fazer parte delas. Por isso, identifiquei-me com a pesquisa narrativa, apresentada a mim durante a graduação em Letras. Conheci a pesquisa narrativa por meio do professor Rodrigo Santana, que também foi meu orientador de TCC na graduação. Ele que é interessado em processos de aprendizagem de línguas mediados por tecnologias, influenciou-me a escolher a área da Linguística Aplicada e a investigar narrativas de aprendizagem de língua inglesa à luz da teoria dos Sistemas Adaptativos Complexos no meu trabalho de conclusão.

Já no curso de mestrado, conheci a professora Ana Carolina de Laurentiis Brandão, minha orientadora. Especialista em narrativas visuais, apresentou-me novos horizontes para o trabalho com a pesquisa narrativa, como, por exemplo, trabalhar com essa metodologia na importância de revisitar um passado, entender processos, contar

histórias e fazer parte delas. Sobretudo, que histórias podem ser contadas ou representadas de várias formas: na voz, no texto ou em uma imagem.

Ingressei no mestrado com o interesse de continuar desenvolvendo pesquisa narrativa e de trabalhar com acadêmicos, especificamente em fase de estágio, pois foi com os estágios que vivi os momentos mais difíceis e decisivos da formação docente. Durante o estágio de inglês, por exemplo, fui desafiada e me senti perdida, pois tinha inseguranças com a língua inglesa, não só na oralidade, mas como ensinaria algo que até então não me sentia segura/preparada. Passar por esse processo de prática a construir uma identidade docente é colocar em reflexão a nossa capacidade como profissional e o porquê escolhemos fazer parte disso. Mas foi a partir deste momento que me reencontrei com os motivos responsáveis pela minha escolha de profissão.

Relembrei os caminhos que tracei até chegar na graduação e na fase de estágio. E não foram fáceis, nada é fácil. Conciliar família, estudos e trabalhos faz com que o tempo se torne muito pouco. Mas, eu me identifiquei com a profissão, principalmente por querer fazer parte da educação. Eu escolhi ser professora.

Busquei outras ferramentas para que eu pudesse colocar em prática a língua inglesa no meu dia a dia. Assistia a filmes e séries, ouvia músicas, jogava jogos online que estimulassem a prática e ajudassem a minha filha com atividades de leitura em casa. Superei as dificuldades e decidi dar o meu melhor para cada oportunidade. Desistir, dessa vez, não era uma opção. E a fase de estágio de docência possibilita o sujeito acadêmico sair da zona de conforto. Mas a fase de estágio em contexto de pandemia vivenciada pelos acadêmicos foi um momento único. Rojo (2013) e Cope e Kalantzis (2008) defendem que, com novas formas de aprendizagem, também se apresentam novas possibilidades de ensino. Foi o que aconteceu ao longo do ERE.

O ERE exigiu mais do que adaptação de alunos e professores no geral: foi necessário repensar planos, estratégias e métodos para assegurar a qualidade de processos de ensino-aprendizagem. Percebi isso ao realizar meu estágio de docência, atividade obrigatória para bolsistas CAPES como meu.

Como ainda vivenciávamos o ERE nas universidades, em 2021, período em que precisava realizar meu estágio de docência, cumpri minha carga horária de maneira remota. Escolhi uma disciplina de estágio de inglês do curso de Letras como forma de angariar possíveis participantes de pesquisa e de conhecer melhor meu *lôcus* de pesquisa.

O ineditismo da situação, o processo de adaptação pelo qual precisaram passar licenciandos durante o ERE e seus possíveis desdobramentos na formação docente

passaram a se configurar como fatores de motivação para a realização de meu estudo de mestrado.

A turma de estágio que acompanhei tinha como professor da disciplina o mesmo professor da educação básica na escola em que realizaram o estágio. É possível o professor atuar na universidade e educação básica ao mesmo tempo. Como no período de 2021/2, as escolas iniciavam o retorno às salas de aulas de forma presencial e as universidades permaneciam no ERE, o professor de estágio viu uma possibilidade de instituir para os acadêmicos estagiarem na turma dele na educação básica. O que deu muito certo.

A disponibilidade do professor regente e seus recursos possibilitaram que as aulas dos acadêmicos fossem transmitidas para a turma de educação básica. Os acadêmicos estagiários planejaram e realizaram aulas desenvolvidas para o ensino remoto. Entre as atividades desenvolvidas, puderam trabalhar com documentários, interpretação de textos em inglês, livros e *questions*. Tiveram suas dificuldades de adaptação enfrentadas. Cumpriram o estágio de língua inglesa com a carga horária obrigatória. Tiveram troca de experiência com o professor regente e alunos da educação básica, além de cumprir atividades dessa e de outras disciplinas de forma síncrona pelo *Google Meet* e assíncronas pelo sistema acadêmico *online* da instituição.

Os acadêmicos desempenharam o que esperavam nas aulas no ensino remoto, e o estágio atingiu o objetivo principal, capacitar discentes para a docência. A satisfação da turma em cumprir o estágio de língua inglesa no ensino remoto me instigou a curiosidade de saber sobre essa experiência em outros *Campus*.

Em linhas gerais, o objetivo desta pesquisa foi analisar experiências de cursar o estágio de língua inglesa em contexto remoto. Os objetivos específicos foram: (1) investigar as percepções de professores de inglês em formação acerca do processo de realizar o estágio de língua inglesa no formato remoto e (2) entender o impacto desse processo na construção da identidade docente. Para atingi-los, valho-me das seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Quais as percepções de professores de inglês em formação acerca do processo de realizar o estágio de língua inglesa no formato remoto?
- 2) Qual o impacto desse processo na construção da identidade docente?

O conceito de identidade docente que norteia este trabalho está ancorado em Silva (2003) que a define como criação social e cultural instável em um eterno estado de transformação. Ou seja, a identidade é influenciada por nossas relações e se modifica em

sociedade ou culturas diferentes. No caso da identidade docente, está ligada à performividade, segundo Butler (1999 apud SILVA, 2003), na transição de algo que é para “tornar-se”, ou seja, no sentido de transformação, de performar a docência e se tornar o professor.

Os participantes desta pesquisa são seis acadêmicos do curso de Letras de uma instituição do Estado de Mato Grosso que fizeram o estágio de língua inglesa no formato remoto, compondo dois grupos: grupo 1, o qual abarca os discentes que realizaram o estágio em 2020; e grupo 2, o qual abarca os alunos que realizaram o estágio em 2021. O instrumento de pesquisa escolhido para este estudo foi a entrevista narrativa.

A entrevista narrativa consiste em encorajar e estimular o sujeito entrevistado a contar sua história ou um momento importante da sua vida. Segundo Muyleart et al. (2014), as entrevistas narrativas são ferramentas que visam aprofundar aspectos específicos a partir das histórias de vida do entrevistado, tendo como base a ideia de reconstruir acontecimentos sociais a partir do ponto de vista dos informantes com a mínima influência do entrevistador. Além disso, ela se constitui de uma importante característica colaborativa, já que as histórias serão contadas a partir da interação, promovendo o diálogo, a troca entre o entrevistador e participante.

Muyleart et al. (2014) apontam que uma das funções da entrevista narrativa é contribuir com a construção de histórias reais a partir do relato de acontecimentos do passado para promover um futuro, pois com o passado há o potencial de projetar o futuro.

Neste estudo, abordo questões sobre estágio de inglês no ensino remoto e a construção da identidade docente, o que se justifica pelos desafios da fase de estágio e pela adaptação da disciplina para o ERE, o qual teve diferentes formas em cada intuição, inclusive na que eu estagiei. Justifica-se, também, quanto às inseguranças e dificuldades associadas ao estágio de língua inglesa, pois no contexto do ensino remoto, torna-se importante entender essa experiência e a construção de identidade docente dos acadêmicos em formação.

Acredito que meus questionamentos acerca do processo de construção de identidade docente no estágio de língua inglesa no ensino remoto abrange estudos e reflexões sobre a formação de professores de línguas e questões do ensino mediado por tecnologias. Os estudos dessas experiências promovem não só o entendimento sobre o que foi feito em um momento atípico, mas trazem outras questões sobre o que pode ser feito a partir dessas experiências no presente e futuro na formação de professores.

Lustosa (2020), com a suspensão das atividades escolares e universitárias devido à pandemia e a implementação do ERE, buscou discutir como 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 professores de inglês. A autora definiu que as relações ‘escola-universidade’ trouxeram inúmeras reflexões para a formação de ‘estudante-professor’, não apenas voltadas à disciplina, mas sobre os desafios de se tornar e se reconhecer professor durante a pandemia.

O estudo de Cruz (2021) teve como objetivo investigar e analisar a formação inicial de professores de língua inglesa no contexto da disciplina de Estágio Supervisionado I da FALE/UFMG. Os resultados apontaram uma mudança na interação dos indivíduos no ensino superior (ES). A autora aponta que mesmo que o ERE tenha facilitado a comunicação entre estagiários e professores regentes, alguns alunos estagiários não puderam interagir diretamente com os alunos das escolas e demonstraram preocupação com o pouco contato, além de revelarem preocupantes com a sobrecarga de demandas e responsabilidades no mesmo período, o que, em alguns casos, resultou em adoecimento psíquico.

Carneiro (2021) analisou a formação de professores oferecida pelos cursos de licenciatura em Letras com Inglês da UFBA, tendo em vista as proposições das políticas públicas. Em seus resultados, foi possível reafirmar que o componente de estágio supervisionado é uma ferramenta importante de superação da relação dicotômica da teoria com a prática.

Todos esses trabalhos retomam experiências na formação acadêmica como um instrumento de reflexão diante de novos desafios. Com a pandemia e o ERE, outras questões foram levantadas, como a adaptação, relações e preocupações na formação do professor.

Com esta pesquisa, pretendo reconhecer as vozes dos acadêmicos que vivenciaram o estágio supervisionado no formato remoto. Busco, sobretudo, compreender a construção de identidade docente de acadêmicos que concluíam o curso de Letras ainda na pandemia, e as implicações desse processo na identificação com a profissão. Este estudo é relevante, portanto, não só para a formação de professores de línguas como para a própria universidade e para a sociedade, na medida que apresento um registro histórico de um momento crítico mundial.

Além desta introdução, o trabalho conta com outros quatro capítulos. No capítulo de fundamentação teórica, apresento concepções de identidade e considerações sobre

identidade docente, práticas de estágio do professor de línguas, ERE e estágio de língua inglesa no formato remoto. No capítulo de metodologia, discorro sobre a pesquisa narrativa e apresento o contexto de estudo, o perfil de meus participantes, os instrumentos de coleta de dados e a perspectiva de análise adotada em detalhes. No capítulo de análise, apresento os sentidos compostos a partir das narrativas de meus participantes e estabeleço um diálogo com o meu aporte teórico. Finalizo a dissertação com o capítulo de considerações finais, no qual respondo a minhas perguntas de pesquisa e discuto limitações e possibilidades para pesquisas futuras.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA



Nesta seção, apresento o aparato teórico que orientou este estudo. Para este fim, dividi-a em cinco tópicos: conceitos de identidade, identidade docente e identidade profissional, a relação do estágio no curso de letras e a construção de identidade do professor de inglês, o estágio no curso de letras e o seu papel na formação da identidade do professor de inglês, a diferença entre Ensino Remoto Emergencial (ERE) e Educação a Distância (EaD) e, por fim, o estágio de inglês no ensino remoto.

2.1 Identidade

Trago primeiro o conceito de identidade para traçarmos um caminho sobre a compreensão da identidade do professor em processo de formação. São muitas as concepções que norteiam o conceito de identidade, mas escolhi a definição de Silva (2003) que envolve a noção de identidade como uma criação social e cultural instável, ou seja, em constante transformação.

[...] podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória e fragmentada, inconsciente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (SILVA, 2003, p. 96-97).

De acordo com a pesquisadora, podemos caracterizar a identidade como uma performatividade individual dadas as relações, contextos e narrativas de um indivíduo, e a relação de poder ligada à identidade quando ou onde o indivíduo se sente representado, o

que implica perguntar-se ‘quem sou?’, no processo de identificação e diferenciação do outro, pois, por exemplo, quando digo o que sou, automaticamente, digo o que eu não sou.

A performividade ligada à construção de identidade é a ideia de “algo que é” para a ideia de “tornar-se”, segundo Butler (1999 apud SILVA, 2003), criando um sentido de movimento ou transformação, resultado de um processo de repetição linguística. Em questões de estruturas discursivas e narrativas, as histórias nos dizem quem somos e quem não somos, são peças-chave para identificar nossa identidade social e cultura.

Mesmo que a associação de identidade e performance possam se apoiar no entendimento de performar/encenar/atuar o que somos a qualquer momento, não é o que defendo nesta pesquisa. Utilizo este termo para esclarecer e entender a performance de poder se identificar e saber quem se é, bem como os ganhos para a teorização acerca das identidades sociais.

A perspectiva de identidade nesta pesquisa está ligada ao indivíduo ainda em processo de construção de identidade para se reconhecer em uma profissão. O que aconteceu no desenrolar desse processo também significará o fim, algo acabado ou definitivo, mas se trata de significar ou ressignificar a compreensão de se identificar com a profissão em fase de formação. Ter um olhar reflexivo sobre a identidade está associado a um processo de produção que oscila entre dois movimentos:

[...] de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la. É um processo semelhante ao que ocorre com os mecanismos discursivos e lingüísticos nos quais se sustenta a produção da identidade. Tal como a linguagem, a tendência da identidade é para a fixação. Entretanto, tal como ocorre com a linguagem, a identidade está sempre escapando. A fixação é uma tendência e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade (SILVA, 2000. p. 84).

A identidade é influenciada por vários fatores representados em contexto social. No caso dos participantes desta pesquisa, eles já tinham uma ideia do que é ser um professor, mas, ao iniciar o curso de Letras, passaram por um processo de transformação desse conceito por meio de relações, noções, experiências e estudo, aproximando-se mais do que se identificando como sujeitos no contexto educacional e se distanciando de uma ideia até então fixada e estabelecida do que é ser o professor.

Mas o que é identidade docente e como é o processo de construção dessa identidade do professor? Se a construção de identidade acontece em suas relações sociais

e culturais e se transforma a partir das interrelações de poder e representatividade, o indivíduo que escolhe um curso de licenciatura já tem uma primeira versão da imagem do professor a partir de suas vivências na educação básica e passará a compreender o que é ser o professor nos seus planejamentos e prática de ensino. Nesse sentido, apresento, no próximo tópico, o conceito de identidade docente.

2.1.1 Identidade docente

A construção da identidade de cada indivíduo é influenciada de forma diferente dadas as suas vivências, logo, o processo de construção de identidade docente não deve ser compreendido de forma homogênea.

De acordo com Pimenta (1999): “A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momentos históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade” (PIMENTA, 1999, p. 18) Ou seja, a construção de identidade docente pode-se iniciar no curso de formação, com o entendimento teórico e prático. Cada indivíduo passará por um processo de adaptação conforme suas necessidades no decorrer do curso, em busca de uma “legalidade” de ser o professor, formas de ressignificar o que aprende para transmitir na prática.

Essa forma de transmitir o que aprende na prática permite que os futuros professores pensem como criadores e não executores dos planos de outros. Isso significa construir uma nova narrativa voltada para a educação a partir das relações que envolvem ser o professor na escola, o que previne que as práticas docentes em um curso de licenciatura não sejam padronizadas, pois os indivíduos colocarão em prática suas ideias e propostas ao desenvolverem suas atividades, o que possibilita se colocarem em posição central na formação profissional, discutindo ou questionando suas escolhas de prática docente.

Para Novoa (2009), a construção da identidade docente não se trata de construir um autoconhecimento no interior do conhecimento profissional ou captar o sentido da profissão apenas com matriz técnica e científica, mas diz respeito à capacidade de transmitir conhecimento. Dessa forma, o processo de construção da identidade docente está relacionado às experiências com novos indivíduos, ao comunicar e compreender diversidades que podem ser encontradas na prática de ensino, como, por exemplo, lidar com as dificuldades de alunos que não querem aprender ou alunos que trazem diferentes realidades sociais e culturais para a sala de aula.

A construção da identidade docente provoca o acadêmico a criar um espaço que seja valorizado em sua trajetória com a finalidade de formar sujeitos capacitados em assumir o protagonismo da formação. Para Freire (2001), as experiências fora da sala e suas vivências no mundo são frequentemente esquecidas na trajetória profissional, mas, para formar professores, é essencial uma formação acadêmica com experiências vividas na área da profissão.

Quando os acadêmicos e futuros professores passam pela experiência prévia da docência de língua inglesa no ensino básico, por exemplo, isso permite que eles representem momentos de comparação e validação das suas escolhas metodológicas, pedagógicas e, consecutivamente, da profissão do professor. Além disso, Freire (1999) considera que o professor aprende ensinando e ensina aprendendo, sustentando a ideia de reciprocidade na educação. A troca de experiências e suas escolhas em um campo de prática docente influenciará na construção de identidade docente.

São nas ações interativas que o professor exerce sua humanidade como um ser de relações consigo (individual), com os outros (sociabilidade) e com o mundo a sua volta. Por meio desse movimento, o professor constrói sua identidade profissional, visto que suas experiências pessoais, sociais e profissionais compõem a construção da identidade docente, direcionando as ações na medida que servem de referências e identificações para atribuir sentidos à compreensão do modo de ser ou não professor.

2.1.2 Identidade profissional

Para apresentar este tópico, retorno à ideia de performatividade à produção da identidade, segundo Butler (1999 apud SILVA, 2003), em que as experiências e performatividade permitem ao indivíduo transacionar de “algo que é” e “tornar-se”, movimento que constitui o processo identitário profissional. Ou seja, a identidade profissional pode ser relacionada ao processo de socialização na profissão, na assunção, por parte do sujeito em formação, de papéis, valores e normas junto a seu grupo profissional, de modo que ela pode ser instituída a um indivíduo que assume um papel em determinado contexto social de trabalho.

A identidade profissional permeia o conceito de identidade e interrelações, isto é, o modo como o indivíduo se representa no âmbito profissional. Segundo Pimenta (2005), a identidade profissional é uma das muitas identidades sociais de um indivíduo, e é

responsável pelas representações, práticas e saberes profissionais que, também, dependem do contexto profissional no qual o indivíduo se insere.

Para Winkler (2011) e Silva (2011), compreender a noção de identidade é fundamental para entender como se dá a construção de identidade profissional. Para o Winkler (2011), mesmo que ocorram transformações na sociedade e no trabalho, é possível estabilizar o conceito de identidade fundamentado na fidelidade e em princípios que se mantêm ao longo do tempo. De acordo com Silva (2011), as representações sociais fornecem conhecimentos de si e dos outros, o que interfere no sentimento de pertencimento.

A partir disso, considero que, para Winkler (2011), a identidade profissional se constrói a partir dos fundamentos pessoais e se define com o tempo, enquanto, para Silva (2011), a identidade profissional está ligada à representação e ao pertencimento do sujeito representado pelo seu papel num determinado grupo social.

Segundo Novoa (2009), uma profissão pode ser constituída sob duas finalidades: apropriação de conhecimento e de cultura, e compreensão de arte do encontro, comunicação e vida em conjunto.

Nesse sentido, entendo que a construção de identidade profissional é formada pelo reconhecimento de um sujeito como profissional, dotado de conhecimento, capacitado à comunicação e a relações em conjunto, responsável pelas práticas e saberes profissionais e com ligação de pertencimento a um contexto de trabalho.

2.2 Curso de letras e a construção da identidade docente

Após apresentar os conceitos de identidade, identidade docente e profissional, neste tópico delimito a relação do curso de Letras e a construção da identidade do professor.

Segundo Rajagopalan (2001), o ambiente de ensino é a definição de choque de identidades, o que remete ao conjunto de indivíduos, cada um com sua respectiva identidade criando relações com outras identidades, o que pode interferir na construção da identidade docente.

Para Novoa (2009), os primeiros anos de exercícios da docência são os mais sensíveis em relação à formação do professor, razão pela qual é importante que o sujeito esteja integrado à universidade com a finalidade de ter um espaço que possa discutir, refletir e avaliar suas ações de prática docente no seu processo de formação.

Nesse contexto, o curso de Letras assume o papel de promover esse espaço de reflexão e avaliação dos saberes e práticas docentes do licenciando. Logo, permite que ele encontre caminhos para se identificar ou não com a profissão.

Segundo Baladeli (2018, 2021), o estágio curricular obrigatório do curso de Letras permite ao professor em formação a prática de conhecimentos teóricos na docência, a ressignificação de concepções da educação, escolhas pedagógicas e novas formas de abordagem de ensino para a educação básica. Além disso, possibilita aos acadêmicos uma experiência prévia da educação básica diante dos limites de ações docentes, considerando a realidade da instituição escolar na qual o acadêmico for inserido.

De acordo com Padua e Prados (2014), o sujeito se constitui a partir das estruturas sociais a sua volta, o que torna impossível dissociar a formação de professores do contexto no qual são inseridos na formação. Recusar relações de licenciandos com experiências externas exclui possibilidades de produções acadêmicas reais e viabiliza estudos irrealis sem nenhum sentido. Dessa forma, torna-se necessário estimular, na formação de professores, habilidades em lidar com mudanças. Conseqüentemente, a própria universidade deve oferecer ferramentas de suporte para que os futuros docentes enfrentem novas realidades.

Ampliar a participação do professor no espaço público de educação, segundo Novoa (2009), tem como finalidade ocupar o papel central do curso de licenciatura com a ação da prática, manifestando-se e se empenhando para uma sociedade de trabalho educativa. Em outras palavras, passar pela experiência de estágio na formação de professores permite que os indivíduos se reconheçam na realidade da profissão. As condições de ensino, infraestrutura, alunos, seu próprio desempenho em dar aulas de língua inglesa fazem parte da construção do perfil de professor, o qual vai delineando sua própria didática imerso num contexto de burocracias da rotina escolar.

Nascimento e Suassuna (2020) compreendem a formação docente como um processo que não tem fim nos cursos de graduação, o que sugere uma trajetória profissional estendida, que se ressignifica nos saberes da profissão juntamente com os saberes individuais do sujeito professor.

Nesse sentido, a relação do curso de Letras e a construção de identidade do professor está no ato de promover um espaço para que o licenciando possa valorizar seu contexto, vivências e estruturas sociais que o cercam, a fim de favorecer a reflexão sobre o que o professor deseja se tornar.

2.3 Estágio no curso de letras e o seu papel na formação da identidade do professor de inglês

Pimenta e Lima (2006) consideram o estágio um momento central na formação de professores, dadas as características do campo de conhecimento materializado nas interrelações entre instituições formadoras e o contexto de atuação do futuro profissional. Ou seja, o estágio é o eixo da formação docente, momento em que o licenciando coloca em prática o que foi aprendido até então, além de ser sua primeira vez inserido como futuro profissional em um ambiente educacional.

Como dito nos tópicos anteriores, a formação acadêmica e a construção da identidade do professor promovem reflexões, conseqüentemente, visam conscientizar profissionais a respeito de suas questões identitárias: pessoal, social, cultural e profissional.

Nascimento e Suassuna (2020) definem o estágio como componente curricular que, em suas diferentes áreas do conhecimento, exerce o papel fundamental para instituir a construção da identidade profissional, pois acreditam que esse processo se inicia ao dar ênfase na formação inicial com as atividades de estágio. Além disso, é nesse momento que a sociedade reconhece o estagiário/acadêmico como profissional da área.

Em suma, o estágio assume o papel de instituir a construção da identidade docente no momento em que é colocada em prática a docência, o que permite não só o acadêmico ser reconhecido na área de profissão como se cria a primeira imagem do sujeito como profissional da área.

O estágio no curso de Letras promove práticas de ensino para licenciandos que estão em processo de construção de identidade docente, oportunidade para eles viverem a experiência primeira de sentirem professores no ambiente educacional.

Barbosa e Bedran (2017), na busca de compreender os sentidos de ser professor de línguas, enfatizam aspectos cognitivos e afetivos que influenciam a construção da identidade do professor, como crenças, pensamentos, experiências e emoções no processo de se tornar ou se sentir profissional. Em outras palavras, cada sujeito tem suas crenças e a forma de lidar com novas experiências e gerar pensamentos positivos ou negativos que podem interferir na identificação profissional.

Durante o estágio docente, o futuro profissional tem sua primeira visão além da sala de aula dos bancos acadêmicos. Segundo Pimenta e Lima (2011), a prática docente exige a compreensão de ‘como e porque’ as decisões são tomadas de determinada forma,

de modo que o conhecimento se realiza no campo do saber, o que sugere que o sujeito seja capaz de criar uma imagem do todo para que possa atuar de forma ética, produtiva e eficaz diante do contexto no qual foi inserido.

O futuro professor deve entender a sala de aula como um campo de conhecimento, e que neste ambiente a reciprocidade de saberes deve prevalecer. De qualquer modo, ensinar exige do docente muito mais que conhecimento, demanda capacidade de transitar por áreas que proporcionam aos seus alunos debater assuntos da atualidade, refletir sobre suas ações em sociedade de forma ética, crítica e honesta e sobre o que acontece a sua volta.

Segundo Rosiek (2003):

A experiência humana é um caso emocional. Isto é tão verdadeiro para as experiências educacionais como o é para qualquer outro aspecto de nossas vidas. A aprendizagem não é simplesmente compreender sobre o conteúdo abstrato de idéias, é sobre a descoberta de nós mesmos em relação a novas idéias. Isto envolve surpresa, revelação, prazer, e às vezes indignação (ROSIEK, 2003, p. 399).

Entender as experiências educacionais de futuros professores não deve ocorrer dissociado dos aspectos emocionais, já que estes são fatores pertinentes à construção da identidade, visto que, por exemplo, a satisfação ou a indignação são sentimentos que podem ocorrer depois dessa experiência, pois fazem parte do processo de se sentir como professor.

O estágio no curso de Letras interfere na construção da identidade do professor de inglês no decorrer de sua experiência, em que a relação com a língua, o desenvolvimento nas aulas, a capacidade de ensinar outra língua com o que aprendeu, o exercício da prática, a troca de saberes serão etapas ou ciclos desse processo. Logo, concluir todas essas etapas sem renunciar ao seu constructo de identidade pessoal, social e cultura fará com que o estagiário se reconheça na profissão ou não.

Os acadêmicos que realizaram o estágio nos anos de 2020 e 2021 encontraram novos impasses para desenvolver esses ciclos, dada a transição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial (ERE), o que trouxe não só a mudança de contexto para o estágio como reduziu o tempo para concluí-lo.

Baladeli (2021), também considerando as identidades docentes em constante transformação, enfatizou que a experiência de estágio no ERE trouxe fragilidades formativas ao dar significado preconcebido sobre ensino e aprendizagem de LI em escolas

públicas. Os acadêmicos que cumpriram o estágio de LI no ensino remoto apresentaram em suas experiências essas fragilidades, as quais podem interferir na construção de sua identidade docente.

Diante do exposto, é preciso compreender o que foi o ERE. Assim, para o próximo tópico, apresento o ensino remoto e sua diferença em relação ao ensino a distância.

2.4 Ensino remoto emergencial: a diferença entre ERE e EaD

A pandemia causada pela covid-19 foi algo inesperado e inevitável, o que exigiu a necessidade de distanciamento social. A solução encontrada para voltar às aulas de escolas e universidades foi o ensino remoto emergencial (ERE), caracterizado como “[...] atividades mediadas por plataformas digitais assíncronas e síncronas, com encontros frequentes durante a semana, seguindo o cronograma das atividades presenciais realizadas antes do distanciamento imposto pela pandemia” (ALVES, 2020, p. 358). Sendo assim, o ERE foi uma medida/solução emergencial, uma adaptação de atividades com proposta momentânea dada ao período.

Segundo Carvalho, Santana e Oliveira (2022):

Diferentemente da modalidade de EaD que tem sua estrutura e metodologia pensadas para garantir o ensino e o aprendizado à distância desde sua concepção e início das aulas, o ERE não pode ser considerado uma modalidade educacional, por ser algo momentâneo (CARVALHO; SANTANA; OLIVEIRA, 2022, p. 52).

Ou seja, o ensino remoto emergencial não pode ser considerado uma modalidade educacional, pois foi uma proposta emergencial e momentânea, ao contrário do ensino a distância cuja configuração se apresenta na sequência:

Art.1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

A legislação brasileira referente à modalidade da EaD buscou garantir a presencialidade nas atividades de avaliação, como provas, seminários, visitas a

laboratórios ou instalações do polo de apoio de estudos independentes. Além disso, ela é redefinida pela resolução nº 1, de 11 de março de 2016 da seguinte forma:

Art. 2º Para os fins desta Resolução, a educação a distância é caracterizada como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, de modo que se propicie, ainda, maior articulação e efetiva interação e complementaridade entre a presencialidade e a virtualidade ‘real’, o local e o global, a subjetividade e a participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e profissionais da educação (professores, tutores e gestores), que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos (BRASIL, 2016).

Mas, devido ao período pandêmico e ao isolamento social, as avaliações foram proibidas no modo presencial, seguindo o plano da primeira resolução: manter as atividades somente online.

Para Carvalho, Santana e Oliveira (2022), a distância entre professor e alunos é a principal característica dessa modalidade de ensino e pode gerar um equívoco para que o ensino e a aprendizagem ocorram de forma eficaz, visto que discentes e docentes podem criar seus próprios horários de estudo e trabalho. Ou seja, a flexibilidade frente às exigências cotidianas de cada indivíduo pode ser relevante, dependendo do contexto de cada um.

As autoras acreditam que o sucesso de formação na EaD só é possível com organização e trabalho colaborativo profissional e multidisciplinar que faça parte do processo de planejamento do material didático, antes e durante o período letivo. Além disso, existem muitos profissionais envolvidos em salas de aulas virtuais para que elas aconteçam de forma adequada, diferentemente do ensino remoto emergencial cujas experiências de aprendizagem não puderam ser planejadas antecipadamente dada a “mudança temporária nas práticas educacionais devido a circunstâncias de crise” (CARVALHO, 2020, p. 42). Em outras palavras, foram propostas de atividades para serem realizadas com recursos tecnológicos digitais e não para uma educação totalmente a distância, retornando ao seu modo original quando chegasse o fim da situação emergencial, ou, ainda, em outro contexto, seriam apresentadas presencialmente ou de forma híbrida.

O ensino híbrido é uma proposta de aula, segundo Trevisani e Corrêa (2020), cujas definições são diversas, mas todas apontam a origem do ensino *online*, tendo a combinação de modelos virtuais de aprendizagem que serão realizados, em determinado momento, de forma presencial em uma sala de aula. Trevisani e Corrêa (2020) explicam que o uso da variedade de recursos e formas de ensino para um mesmo conteúdo contribui para a personalização do ensino, pois nem todos aprendem da mesma forma, de modo que a realização de atividades colaborativas promove o desenvolvimento de competências gerais. Como mencionado na BNCC (2017), isso possibilita a argumentação, a comunicação e o desenvolvimento de autonomia, entretanto, na prática do ERE, foram apresentadas outras perspectivas.

Para Negrão e Morhy (2020), o ensino remoto emergencial exigiu o exercício de ressignificação das práticas pedagógicas da equipe educativa. As mudanças de cenário educacional do presencial para o remoto colocaram em pauta a utilização de tecnologias como aliadas no desenvolvimento das aulas, apontaram as desigualdades de acesso às tecnologias digitais, e a valorização do professor e a participação da família no processo de educação.

Em concordância com Borstel, Fiorentin e Mayer (2020), vivemos uma reinvenção da educação, uma nova realidade que exigiu novas posturas e atitudes. Assim, ressalto que é impossível acreditar que o ensino voltará a ser da mesma forma que era antes no seu retorno à forma presencial.

Ensino a distância ou ensino remoto emergencial constituem possibilidades de ensino. Mesmo com impasses evidenciados no ensino emergencial não planejado, professores e alunos vivenciaram momentos únicos de ensinar e aprender. Entender o que foi feito durante esse processo é uma forma de refletir sobre os desafios do ensino em contexto remoto e novas formas de aprender e reaprender.

2.5 Estágio de inglês no formato remoto

O *Campus* de uma instituição do Mato Grosso, no qual os acadêmicos desta pesquisa estavam inseridos, suspendeu as aulas e atividades administrativas no dia 17 de março de 2020, uma terça-feira, dada a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020, a qual previa por 30 dias, prorrogáveis, a substituição de disciplinas presenciais para aulas por meios tecnológicos de informação e comunicação, ressaltando a responsabilidade da instituição para “a disponibilização de ferramentas aos alunos que permitam o

acompanhamento dos conteúdos ofertados bem como a realização de avaliações” (BRASIL, 2020a, § 2º).

Com a situação de emergência se agravando e a falta de intervenção governamental, estados e municípios assumiram o papel de adotar o isolamento, fechando não só universidades como escolas. Esse período exigiu uma reformulação de calendário acadêmico e escolar, com novos pareceres que enquadrassem todas as áreas de educação básica e cursos superiores, de medicina a cursos de licenciatura.

Contudo, a devolutiva de proposta para os estágios supervisionados aconteceu no dia 16 de junho de 2020. Com a publicação do MEC, a Portaria nº 544 (BRASIL, 2020b) autorizou a substituição das práticas profissionais de estágio por atividades remotas, desde que essas obedecessem às diretrizes aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

O Parecer 05/2020 do CNE (BRASIL, 2020c), parcialmente aprovado no dia 28 de abril de 2020, prevê, no item 2.16, que exames nacionais e estaduais devem considerar a reorganização e os cronograma de cada sistema de ensino quando a seus calendários educacionais, a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O Parecer CNE 09/2020, ao reexaminar o parecer 05/2020, esclarece que não houve intenção de prejudicar a realização do exame de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), já que o Parecer supracitado trata das possibilidades de reorganização do calendário escolar e da realização de atividades pedagógicas não presenciais durante a pandemia da covid-19, de modo que o CNE explicita que não possui o não “[...] o condão de impedir, inviabilizar ou prejudicar, de qualquer forma ou por qualquer meio, a realização do ENEM (BRASIL, 2020d).

O documento em pauta apresentou dezoito recomendações às Instituições de Ensino Superior (IES), dentre elas:

- adotar a substituição de disciplinas presenciais por aulas não presenciais;
- adotar atividades não presenciais de práticas e estágios, especialmente aos cursos de licenciatura e formação de professores, extensíveis aos cursos de ciências sociais aplicadas e, onde couber, de outras áreas, informando e enviando à SERES ou ao órgão de regulação do sistema de ensino ao qual a IES está vinculada, os cursos, disciplinas, etapas, metodologias adotadas, recursos de infraestrutura tecnológica disponíveis às interações práticas ou laboratoriais a distância;
- supervisionar estágios e práticas profissionais na exata medida das possibilidades de ferramentas disponíveis;

- realização de atividades on-line síncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica;
- oferta de atividades on-line assíncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica (BRASIL, 2020d, p. 22).

Segundo Cruz (2021), tais recomendações deram direcionamentos preliminares para a implementação do ERE. No entanto, a autora reconhece que a docência em tempos de pandemia enfrentou um longo processo de adaptação e aprendizado regado a desafios tanto para professores quanto para alunos, posto que, por exemplo, os alunos não foram preparados para o ERE. Os resultados de sua pesquisa, segundo a narrativa de seus participantes, apontam os desafios dessa experiência no que diz respeito às limitações de se viver e experimentar o espaço físico da escola, e também pontuam as “ausências”, ou seja, a ausência de contato com os alunos e a limitação da docência.

Segundo Veloso e Walesco (2020), na realização do estágio presencialmente, muitos acadêmicos alegam dificuldades para “romper os elos com a formação tradicional” ou “se posicionar diante da classe” e adquirem ansiedade quanto à espera de “receptividade [...] na escola campo de estágio”, desafios intensificados no ambiente remoto.

A falta de contato com os alunos, durante o processo de estágio supervisionado, se tornou ainda mais questionável do que enfrentar uma sala de aula para os professores em formação, de modo que as limitações para desenvolverem seus planejamentos de aula no ensino remoto podem ter gerado dúvidas quanto à própria capacidade em se tornar professor. Assim o desgaste emocional desse período pode ter interferido em suas práticas pedagógicas no estágio.

Outro ponto importante sobre o estágio supervisionado no ensino remoto é o preparo do próprio professor universitário responsável por orientar estudantes/professores em processo de formação. Segundo Paula (2015): “O docente do ensino superior ao ministrar as aulas de línguas estrangeiras não se limita ao papel típico de um professor de línguas, [...] pois ele está ali principalmente como um formador de professores” (PAULA, 2015, p. 5).

Considerando que, no estágio presencial, o trabalho de formar professores de língua estrangeira já possuía suas dificuldades, o ERE exigiu repensar práticas que chegassem aos alunos de graduação e, também, aos alunos da educação básica e do ensino médio.

Segundo Baladeli (2021):

A emergência em ajustar o planejamento, organizar os conteúdos a partir das tecnologias digitais e das circunstâncias do ERE, representou a novidade que impactou os professores com baixo nível de competência digital, que apesar de familiarizados com as tecnologias, vivenciaram o desafio de articular as funcionalidades das tecnologias com os propósitos pedagógicos (BALADELI, 2021, p. 212).

Para os professores formadores, além de suprir a ausência de não estarem em sala de aula, tiveram que reformular suas atividades por meios de tecnologias, visto que o exercício das competências digitais estava, até então, restrito ao uso do nosso dia a dia e não ao de práticas pedagógicas. Assim, além das atribuições do estágio, articulação de conhecimento teórico e práticos e regência de aulas de língua inglesa, o ensino remoto exigiu a dedicação e investimento desses professores formadores.

Pereira, Santos e Manenti (2020) destacam que os docentes, na pandemia, foram impulsionados e obrigados a se adequar às atribuições de um novo método de trabalho, o que exigiu novas práticas para que as demandas fossem atendidas. Entre os inúmeros desafios encontrados, os autores enfatizaram que os docentes produziram sentimentos de culpa e sofrimento mental por se sentirem incapazes de direcionar o que fizeram durante toda a vida profissional, ensinar e criar possibilidades de influenciar positivamente a vida dos educandos.

O sentimento de incapacidade também refletiu nos acadêmicos estagiários que não tiveram o contato com alunos do ensino básico. Mas, ao analisar o modo como o estágio supervisionado foi conduzido no ensino remoto, é preciso ter em mente que as decisões e adaptações foram necessárias e encaradas diante do caráter emergencial.

O estágio supervisionado do *Campus* em que os participantes desta pesquisa estavam inseridos é dividido em observação e regência, para o ensino fundamental e médio da educação básica, contexto em que se cria uma expectativa de experiência para estagiar no EF e no EM. Os participantes que realizaram o estágio supervisionado de língua inglesa no ensino remoto, foco desta pesquisa, tiveram como espelho as experiências de estágio supervisionado presencial no ensino fundamental, contexto completamente diferente quanto aos níveis de escolaridade desse processo.

Santos et al. (2020) afirmam que a presença do estagiário na sala de aula é essencial no processo de formação docente, mas a adaptabilidade e a resiliência do futuro professor precisam também ser exercitadas na graduação, uma situação provocada no ERE, embora, como mencionado por Cruz (2021), os estagiários não tiveram a

oportunidade de serem preparados para esse novo contexto. Nesse sentido, como situações como essa podem se repetir, docentes e discentes precisam estar mais preparados não só para o ensino de qualidade, mas para a preservação de sua saúde mental.

De acordo com Santos et al. (2020), o cenário do ensino na pandemia não só apresentou uma realidade inusitada, mas também impôs uma abordagem para o estágio supervisionado cuja qualidade de ensino de nível superior e as necessidades dos alunos fossem tratadas como prioridade, alterando-se os critérios de avaliação das produções de práticas no estágio, a fim de garantir a essencialidade do estágio supervisionado para a continuidade do curso de licenciatura em Letras/Inglês.

Dito de outro modo, o estágio supervisionado é essencial na formação de professores de línguas por oportunizar a relação teoria e prática, ponto central do curso de Letras/ Inglês, no sentido de perceber os avanços, o que é bom e o que pode melhorar, além de propor a troca de experiências e induzir a novos métodos que possam minimizar os desafios presentes do cotidiano do professor de línguas, aspectos fundamentais em períodos como o de uma pandemia.

3 METODOLOGIA



Este capítulo foi organizado em seis seções e uma subseção, nas quais apresento a abordagem metodológica escolhida, o contexto, os participantes de pesquisa, os instrumentos, o processo da coleta de dados e a perspectiva de análise.

3.1 Abordagem metodológica

Segundo Godoy (1995), uma pesquisa qualitativa se caracteriza quando o pesquisador vai em busca de um fenômeno de estudo a partir das perspectivas de outro indivíduo, considerando todos os pontos de vista, podendo ter vários tipos de dados coletados e analisados para entender o seu processo ou dinâmica. Pesquisas autobiográficas também são consideradas qualitativas, por se configurarem, segundo Abrahão (2004), como uma forma de entender como o sujeito se revela para si e para o outro, como uma história autorreferente atrelada de significados.

Para Denzin e Lincoln (2011, p. 17), uma pesquisa qualitativa consiste em “um conjunto de práticas interpretativas que faz o mundo visível”. Ou seja, esse tipo de pesquisa possui dados descritivos, podendo ser de pessoas, lugares ou processos interativos dada a relação dos participantes de pesquisa em contato direto com o pesquisador e com o que está sendo estudado.

Uma pesquisa qualitativa acontece no mundo real com a finalidade de compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir do seu

interior, de diferentes formas (FLICK, 2007) que permitem analisar experiências individuais ou coletivas.

Assim, o método de abordagem qualitativa contribui para o conhecimento de uma área ou amplitude de determinado tema/assunto no propósito de interpretar práticas, apresentar impasses e refletir sobre soluções. Assim, a partir dessas considerações, apresento o contexto de experiências dos participantes desta pesquisa e as implicações no processo de formação docente.

Como visto, esta pesquisa assume o caráter qualitativo ao buscar compreender experiências de estágio de LI no ensino remoto por meio de narrativas de seis acadêmicos do curso de Letras.

3.2 A pesquisa com narrativas

Para caracterizar o que é uma pesquisa (de) narrativas, Barcelos (2020) faz uma distinção de pesquisa narrativa e pesquisa que utiliza as narrativas como instrumento de coleta de dados, sem usar os mesmos princípios de abordagem e redação de uma pesquisa narrativa. Em outras palavras, na pesquisa narrativa, contar histórias (*storytelling*) é uma forma de analisar os dados e apresentar resultados, enquanto, na pesquisa com narrativas, as histórias são usadas como dados.

Para Barcelos (2020), a pesquisa narrativa é mais adequada para investigar o conhecimento prático e pessoal dos professores, baseando-se em suas crenças e emoções, a exemplo de Clandinin e Connelly (2000) que consideram o “estudo de experiência como histórias, como uma forma de pensar sobre experiências”. Dentro dessa perspectiva, a autora também acrescenta a interferência das visões pessoais do pesquisador no processo de significados da pesquisa.

Clandinin e Connely (2015) se apoiam em Dewey (1938) entendendo as experiências como um conhecimento/aprendizado essencial para pesquisas narrativas. Os autores concebem a experiência a partir do critério de:

[...] continuidade, nomeadamente, noção de que a experiência se desenvolve a partir de outras experiências e de que experiências levam para outras experiências. Onde quer que esse alguém se posicione nesse *continuum* – o imaginado agora, algo imaginado no passado, ou um imaginado futuro – cada ponto tem uma experiência passada como base e cada ponto leva uma experiência futura (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 30).

Desta forma, a pesquisa narrativa baseia-se no estudo da temporalidade de uma experiência contínua, ou seja, a experiência passada com o desejo de uma experiência futura, considerando aspectos pessoais, crenças e emoções; sociais, o ambiente e fatores subjacentes que o participante vive, e a espacialidade, contexto da pesquisa, como forma de apresentar resultados.

Já a pesquisa com narrativas, segundo Barcelos (2020), utiliza-se de “várias terminologias, como autonarrativas, histórias de vida, autobiografias e histórias de aprendizagem de línguas, e se refere à utilização de narrativas em pesquisas qualitativas como um dos instrumentos de coleta de dados” (BARCELOS, 2020, p. 24), como neste estudo, pesquisa narrativa de cunho qualitativo em que as histórias de estagiar a língua inglesa no ensino remoto são analisadas e apresentadas como dados.

Outros exemplos de pesquisa com narrativas são de Brandão (2017) e de Oliveira (2002), as quais, em seus estudos, coletaram narrativas de professores de inglês. No primeiro caso, as narrativas eram de professores em formação, as quais foram analisadas para construir uma narrativa geral para cada participante a partir dos sentidos que compunham todas as narrativas. Já Oliveira (2022), coletou narrativas de professores de inglês em contexto periférico, analisando-as e, também, construindo uma narrativa geral para cada participante a partir dos sentidos evocados pelo conjunto das narrativas.

Segundo Barcelos (2020), vários pesquisadores passaram a usar os métodos narrativos após a denominação de “virada narrativa” de Pavlenko, em 2007, em que as narrativas tornaram-se objeto de pesquisa e foram aplicadas como “forma legítima de pesquisa na história, psicologia, sociologia e educação” (PAVLENKO, 2007, p. 164), além de mostrar que, na Linguística Aplicada, esse acontecimento se deu no exame de diários de aprendizagem de línguas para identificar fatores que influenciavam a aprendizagem.

Dentre os tipos de dados narrativos: áudio, visual, oral e escrita, o pesquisador pode utilizar diferentes métodos de coleta. O uso de diferentes informações, consequentemente, causa diferentes sentidos, de modo que cabe ao pesquisador definir a forma de organização dos dados necessários ao esclarecimento e promoção da pesquisa. Por exemplo, Oliveira (2022), em sua pesquisa, mobilizou dados narrativos escritos e visuais de professores de inglês em contexto periférico: as narrativas visuais serviram para completar aspectos não apresentados nos dados das narrativas escritas dos participantes da pesquisa.

Já para esta pesquisa, as histórias foram coletadas por meio de gravações de áudios de entrevistas, transcritas, organizadas, analisadas e apresentadas como dados, no sentido de contar a trajetória dos participantes desde o momento de escolher o curso de Letras até o momento de estagiar a língua inglesa no ensino remoto.

3.3 Contexto de pesquisa

Essa pesquisa teve como *lócus* de investigação o estágio de inglês no *Campus* de uma instituição de ensino superior do Estado de Mato Grosso, especificamente, durante todo o período remoto, 2020 a 2021.

O *Campus* está localizado em uma cidade do centro-sul do Estado de Mato Grosso com quase 95 mil habitantes, segundo dados do IBGE, em 2020. A instituição possui outros *campi* que também oferecem o curso de Letras.

O curso de licenciatura em Letras desta instituição oferece habilitação dupla: Língua e Literaturas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, e é aprovado pela Resolução n.º 237, de 7 de dezembro de 2007, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONEPE. O curso tem duração mínima de 8 semestres e máxima de 12 semestres, ofertando 40 vagas.

O principal objetivo do curso é contribuir para o crescimento cultural do Estado, em todas as suas regiões, pelo fato de manter em seu espaço conhecimentos sobre língua e literatura no Brasil, além de formar futuros professores ou pesquisadores interessados nos estudos de linguagem, língua inglesa e literaturas.

Sua matriz curricular se divide em 2 eixos: Núcleo Comum e Núcleo Específico. O primeiro tem a duração de 4 semestres, para que os alunos tenham conhecimento das disciplinas de formação básica com pluralidade de leituras sobre temas gerais desse tipo de formação; e o segundo, também com duração de 4 semestres, é voltado para a compreensão e formação específica, incluindo as disciplinas de concentração e as optativas.

As disciplinas de língua portuguesa têm como foco o desenvolvimento da capacidade de investigação, análise e reflexão crítica sobre as questões estruturais e linguísticas do português do Brasil. As disciplinas de literatura concentram-se na capacidade de investigação, análise e reflexão crítica sobre as literaturas de língua portuguesa, enquanto as disciplinas de língua inglesa desenvolvem habilidades de ouvir, falar, ler, entender e escrever na língua.

A organização do estágio curricular supervisionado no curso de Letras, segundo o PPC (Projeto Pedagógico do Curso) deste *campus*, foi estruturada em 2013. Ainda, de acordo com o PPC, é necessário que o plano seja elaborado semestralmente por três professores da área de estágio: língua portuguesa, língua inglesa e literatura, em parceria com o coordenador de estágio e assessor pedagógico de cada curso, antes do início de cada semestre letivo.

No plano deve constar:

(i) Disciplina de Introdução ao Estágio Supervisionado, ofertada no V semestre do curso, configurando uma disciplina para cada área (língua portuguesa, língua inglesa e literatura) e sua estrutura deve ser dividida em:

- a) Fundamentação teórica;
- b) Conhecimento dos documentos oficiais que regem o funcionamento da escola (LDB, PDE (MEC), PCNs, SINAES, CEFAPRO, PDE da escola, regimento da escola, etc.);
- c) Conhecimento sobre a organização e as práticas pedagógicas da escola;
- d) Conhecimento sobre a estrutura física da escola;
- e) Seleção das escolas-campo;
- f) Aplicação de instrumentos de observação;
- h) Encaminhamento de ofício de apresentação do estágio à escola;
- i) Formalização do termo de compromisso entre o estagiário e a escola, com a intermediação do curso de Letras.

(ii) Disciplina de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literatura que deverá ocorrer em dois momentos, subsequentes à disciplina de Introdução ao Estágio Supervisionado do V semestre, de forma interdisciplinar, envolvendo o VI e VII semestres do curso, com um momento para observação e outro para a prática. O plano de trabalho elaborado pelos professores de estágio deve assegurar os seguintes princípios:

- a) oportunizar experiência profissional e de trabalho que possibilite a integração dos conhecimentos teóricos e práticos, por meio de processo permanente de reflexão;
- b) propiciar condições de autonomia ao estagiário, com o objetivo de contribuir para sua formação profissional;
- c) viabilizar a reflexão sobre a prática profissional, para que se consolide a formação do professor da educação básica;

- d) facultar o desenvolvimento de habilidades e competências técnicas, políticas e humanas necessárias à ação docente;
- e) proporcionar o intercâmbio de informações e experiências concretas que preparem o aluno para o efetivo exercício da profissão;
- f) possibilitar o exercício, em docência, dos conhecimentos adquiridos nos respectivos cursos, repensando-os na aplicação prática;
- g) possibilitar momentos de reflexão sobre as situações-problema nos ambientes escolares e não escolares;
- h) promover a vivência da prática pedagógica na educação básica, levando em consideração os contextos socioculturais.

Em relação ao estágio nos VI e VII semestres, cada uma das três áreas é organizada, obrigatoriamente, em cinco fases: i) orientação: visa a efetivar, na prática, sob a orientação e supervisão do professor, a atuação e vivência do acadêmico, em espaços escolares formais e não formais do processo de ensino, preparando-o para a atuação profissional; ii) aulas simuladas: são atividades da disciplina de estágio e devem ser realizadas em classe pelos alunos. Cada aluno apresenta uma aula para os demais colegas de turma. O tema das aulas deve estar relacionado com o currículo da escola básica; iii) observação: período de caracterização do campo de estágio, referindo-se ao planejamento, ambiente escolar, interação professor-aluno, aluno-aluno, a rotina escolar, disciplina, reuniões, atuação do professor em sala de aula, agrupamento de alunos e a avaliação do trabalho escolar; iv) regência: é o período de vivência da situação real da prática docente proporcionada pelo curso para lidar com situações cotidianas da função do docente, tais como: a definição de objetivos, a pesquisa, a seleção de técnicas e materiais didáticos, a execução e a avaliação do processo pedagógico; e v) elaboração de relatório: documento obrigatório produzido individualmente pelos alunos, sob a supervisão dos professores do estágio. O relatório deve contemplar todas as ações realizadas pelos alunos ao longo do estágio.

O período de exercício da função de coordenador do estágio é definido internamente em cada semestre letivo. Durante dois anos de isolamento na pandemia, a solução encontrada para dar continuidade às atividades acadêmicas nesse período foi o ensino remoto emergencial, visto que o estágio foi afetado quanto ao tempo de sua execução.

A instituição acadêmica aprovou a oferta de ensino remoto emergencial via resolução nº 028/2020 do CONEPE, a qual regulamenta a oferta de componentes

curriculares mediados pelas tecnologias de informação e comunicação, meios digitais e demais modalidades remotas, de forma emergencial, mantida a centralidade da relação entre docente e discente, enquanto durasse a pandemia. Por meio da resolução nº 029/2020 do CONEPE, criou-se e regulamentou o Período Letivo Suplementar Excepcional (PLSE), que consistia na oferta de componentes curriculares na modalidade de ensino remoto emergencial, prevendo-se até três PLSE em que cada componente curricular (máximo de três em cada PLSE) era ofertado dentro de um período de seis (6) semanas, de forma individual ou em dupla pelos docentes.

Pela decisão, previa-se, até o final de 2020, a oferta de três PLSE com início, respectivamente em: 10 de agosto, 13 de outubro e 7 de dezembro, contexto em que todos os componentes curriculares cursados remotamente puderam ser integralizados como componentes curriculares presenciais.

O primeiro conjunto de componentes curriculares teve a matrícula disponibilizada nos dias 18 a 22 de julho, podendo o acadêmico efetuar matrícula em qualquer componente curricular, desde que já tivesse cumprido os pré-requisitos exigidos, limitando-se o cumprimento a 12 créditos ou 180 horas, além de poder optar, fora desse cômputo, pelas disciplinas de TCC e Estágio Supervisionado.

A instituição, também, implementou um sistema acadêmico *online* que possibilitasse não só resolver compromissos acadêmicos como acompanhar calendários, matrículas, rematrículas, trancamento de matrículas, solicitação de diplomas, cumprir atividades síncronas e assíncronas, formar grupos de estudo e ter contato diretamente com os professores de cada disciplina.

O uso do *Google Meet* foi a ferramenta implementada para registrar os encontros síncronos de cada componente curricular, além de outras ferramentas utilizadas pelos professores, como *Gmail*, *WhatsApp* e *Facebook*, as quais permitiam maior interação entre alunos e professores, alunos e alunos, recebimento de recados sobre as atividades acadêmicas, etc. Outra ferramenta importante nesse período foi a plataforma do *Youtube* para participações de palestras, colóquios e eventos diversos, como, por exemplo, as próprias colações de graus. Além disso, no *Youtube*, os professores compartilhavam as gravações das aulas síncronas, no formato não listado, para que acadêmicos assistissem a elas sempre que julgassem necessário.

No caso dos estágios supervisionados de cursos de bacharelado e de licenciatura, as atividades programadas no formato não presencial deveriam observar os PPC's de cada curso, bem como a legislação pertinente de cada campo de atuação profissional.

Os participantes desta pesquisa estavam na fase de estágio de regência de língua inglesa para o ensino médio da educação básica. Em 2020/2, as escolas, ainda, estavam no processo de planejamento para voltar às aulas de forma híbrida, ou seja, aulas presenciais e remotas. Nesse contexto, instituiu-se que os estagiários realizassem planejamento de aulas voltado para o ensino remoto e apresentassem para própria turma da disciplina de estágio de LI uma aula simulada.

Em 2020/2, quando os participantes retornaram a todas atividades acadêmicas, já no ensino remoto emergencial, dados divulgados pela Secretaria Estadual de Saúde de Mato Grosso (SES-MT) apontaram que, entre os dias 1º e 31 de agosto, foram registrados 39.114 novos casos de covid-19 no Estado e 935 mortes em decorrência da doença.

Já em 2021/1, mesmo com o avanço da vacinação iniciada em maio deste ano, a instituição permanecia reformulando e se adaptando ao ensino remoto, de modo que os planejamentos de aulas para a turma da disciplina de estágio de LI permaneceram no formato ERE.

De acordo com SES-MT, a vacinação contra a covid-19 foi disponibilizada, primeiramente, para a população com comorbidades e acima de 60 anos e, no mesmo mês, para profissionais de risco, incluindo professores acima de 40 anos. A vacinação (primeira dose) dos participantes desta pesquisa só ocorreu a partir do mês de julho de 2021.

As escolas municipais e estaduais de Mato Grosso, segundo a Seduc, retornaram às atividades adaptadas para o ensino emergencial, em fevereiro de 2021, e, em agosto do mesmo ano, se adaptaram para o ensino híbrido, o que permitiu que os acadêmicos estagiários da turma de 2021/2 realizassem os planejamentos de aula apenas para esse formato de ensino, especificamente, para uma turma do ensino médio da educação básica. Assim, já que a instituição permanecia somente no ERE, instituiu-se que os estágios de todas áreas cumprissem na mesma modalidade.

Segundo dados divulgados pela SES-MT, do dia 1º ao dia 31 de agosto de 2021, 704 pessoas morreram em decorrência da covid-19 e foram notificados 30.329 casos da doença nesse período em Mato Grosso, números que começaram a diminuir graças ao avanço da vacinação no Estado.

Na sequência, apresento os participantes da pesquisa.

3.4 Participantes

Como critério de participação nesta pesquisa, foi necessário que os acadêmicos do curso de Letras tivessem já realizado a fase estágio de inglês para o ensino médio no ERE, ou seja, nos anos de 2020/2, 2021/1 e 2021/2.

Os grupos configurados para este estudo totalizaram dois grupos formados por cinco mulheres e um homem. Os dois grupos foram divididos da seguinte forma: Grupo 1, para os acadêmicos que fizeram o estágio de inglês em 2020/2; e Grupo 2, para os acadêmicos que fizeram o estágio de inglês em 2021/1 e 2021/2.

O Grupo 1 foi composto por 2 acadêmicos que cumpriram o estágio no ano de 2020 e colaram grau em 2021/1. O Grupo 2 foi composto por acadêmicos que cumpriram o estágio no ano de 2021, sendo 2 que estavam terminando o 8º Semestre em 2022/1 e 2 que colaram grau no mesmo período de 2022/1. Portanto, foram 2 participantes para o Grupo 1 e 4 participantes para o Grupo 2, conforme detalhado na tabela a seguir.

Tabela 1 – Grupos da pesquisa

Grupo 1	Quantidade de Participantes	Nome Fictício	Ano Que Realizaram o Estágio de Inglês para o EM	Idade	Ano que Iniciaram o Curso de Letras	Ano que Terminaram o Curso de Letras
	2	1. Isa	2020/2	30	2017/1	2021/1
		2. Júlia	2020/2	26	2017/1	2021/1
Grupo 2	4	1. Ana	2021/2	23	2017/2	2022/2
		2. Leonel	2021/1	26	2016/1	2022/1
		3. Rita	2021/2	25	2017/1	2022/2
		4. Grazy	2021/1	23	2017/1	2022/1

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Como caracterizado na tabela, o nome fictício foi da escolha de cada participante para preservar sua identidade. A idade dos participantes variou entre 23 e 30 anos. Todos são da mesma cidade e instituição acadêmica e cumpriram o estágio de língua inglesa na fase de regência para o ensino médio no ensino remoto, durante a pandemia, anos de 2020 e 2021.

Júlia e Isa foram duplas de estágio da turma de 2020/2 e vieram de escolas públicas. Júlia também fez curso de inglês antes de ingressar no curso de Letras. Gostar da língua foi um dos motivos que a fizeram optar pelo curso de Letras. Isa não tinha afinidade com a LI desde ensino básico. Ambas não tiveram outras experiências de prática

docente além do estágio do ensino fundamental, no presencial; trabalhavam em período integral, durante a graduação e, depois dela. Júlia mora com a família e Isa mora sozinha desde os 18 anos.

Leonel e Grazy não foram duplas, mas fizeram o estágio na turma de 2021/1. Ambos vieram de escolas públicas e tinham afinidade com a língua inglesa. Leonel teve a disciplina de inglês na educação básica, mas foram outras experiências que o inseriram na prática do inglês, pois, como era dançarino profissional, viajou para outros países e teve a oportunidade de falar com nativos da língua. Grazy teve inglês no seu ensino fundamental, mas não teve a disciplina no ensino médio. No entanto, sua afinidade com a língua se iniciou na adolescência com seu gosto por música internacionais, e, fã de uma banda chamada “One Direction”, aprendeu a cantar inglês de tanto ouvir suas músicas, além de gostar de assistir a séries sem serem dubladas. Ambos tiveram experiências de prática pedagógica na educação básica, além do estágio no ensino fundamental. Leonel morava com a família durante a graduação e sozinho depois de se formar. Grazy, até então, mora com a família. Leonel e Grazy, atualmente, têm um trabalho.

Ana e Rita também não foram duplas, mas fizeram o estágio na turma de 2021/2. Ambas vieram de escolas públicas, tinham pouca afinidade com a língua inglesa, mas escolheram a língua por gostarem muito de leitura. Ana tinha mais afinidade com a língua portuguesa. Rita estava em busca de algum curso que ela pudesse trabalhar com artes ou literaturas, motivo pela escolha do curso de Letras. Ana, diferentemente de Rita, teve experiências de práticas pedagógicas além do estágio no ensino fundamental. Ambas trabalharam durante a graduação e depois dela, e as duas moram com a família.

No decorrer das entrevistas, foi possível destacar outras informações dos participantes que valem lembrar: como quem passou por outras experiências, como a residência pedagógica, além da experiência de estágio supervisionado no ensino fundamental em modo presencial e o estágio supervisionado no ensino médio no ensino remoto, como detalhado na tabela a seguir.

Tabela 2 - Experiências de práticas docentes

		Experiência de Residência Pedagógica/PIBID	Experiência de Estágio no EF (Presencial) e EM (ERE)
Grupo 1	Isa	Não	Sim
	Júlia	Não	Sim
Grupo 2	Ana	Não	Sim
	Leonel	Sim	Sim

	Rita	Sim	Sim
	Grazy	Sim	Sim

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Tais informações se tornaram relevantes para entender o processo de construção da identidade docente, como os impactos que os levaram a se reconhecer ou não na profissão de professor.

3.5 Instrumento de pesquisa

Para esta pesquisa, foi escolhido a entrevista narrativa como instrumento de coleta de dados. Segundo Muylart et al. (2014), ao usar a entrevista narrativa como instrumento de coleta de dados, os entrevistados levaram em consideração sua memória de forma seletiva, podendo lembrar de alguns eventos esquecidos deliberada ou inconscientemente. Nesta perspectiva, o importante é o que o participante registrou da sua experiência o que é real para ele e não os fatos em si. Logo, o que se torna importante para o pesquisador é o momento da narração, já que, “[...] o tempo presente, passado e futuro são articulados, pois a pessoa pode projetar experiências e ações para o futuro e o passado pode ser ressignificado ao se recordarem e se narrarem experiências” (MUYLERT et al., 2014, p. 195).

Fazer uma entrevista não se resume a perguntas e respostas, mas mostrar o que as pessoas atribuem a suas experiências ao narrá-las. Lüdke e André explicam que a entrevista “[...] permite correções, esclarecimentos e adaptações que a torna sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1994, p. 34), isto é, realizar uma entrevista é construir um diálogo que, conseqüentemente, receberá o *feedback*.

Para Muylart et al. (2014), as entrevistas narrativas exigem técnicas para gerar histórias que possam ser analisadas em diferentes formas após captação e transcrição de dados. Entre essas técnicas podem estar envolvidas as características linguísticas como tom de voz, pausa, mudanças de humor na entonação da voz, expressões e o silêncio como formas de entender o que não foi contado junto com as histórias ditas, aspectos fundamentais para entender e construir a análise.

Mondada (1997) esclarece a entrevista narrativa como “[...] um acontecimento comunicativo no qual os interlocutores, incluído o pesquisador, constroem coletivamente uma versão do mundo” (MONDADA, 1997, p. 59). Ou seja, entrevista narrativa é um

momento de diálogo do pesquisador com o entrevistado, que permite não só dar voz ao participante, como portador da informação, mas propõe a construção de um discurso junto com o autor da pesquisa. Goffman (1974) a aponta como oportunidade de produzir *replayings*, que nos diz muito a respeito de quem são os participantes e de que forma se posicionam; são os que narram o mundo a nossa volta.

De modo geral, a entrevista é estudada como um evento de interação em que o entrevistado usa elementos discursivos que criam ou mantêm essa interação social, e a análise desse estudo tem como foco a “fala” construída nesta ação, o que permite a compreensão de como as pessoas avaliam o mundo e como lidam com suas identidades sociais em determinados contextos de uma entrevista específica.

Elliot Mishler (1984, 1986, 1999), psicólogo pesquisador e pioneiro no estudo de análise de narrativas em entrevistas, ao examinar seus entrevistados, constatou a complexidade e a multiplicidade de conflitos de identidade social, alertando para o cuidado com o foco e a formulação de perguntas e respostas para esse tipo de contexto, propondo uma nova abordagem de entrevista como um evento de fala produzido em conjunto e não parcialmente.

Seidman (1991), também, discute a importância de o pesquisador buscar manter uma estrutura que permita seus entrevistados reconstruírem sua experiência dentro do contexto de suas vidas e acrescenta que trabalhar em uma pesquisa com pessoas exige cuidado, tanto com o indivíduo entrevistado como com as palavras que serão escritas, pois não se deve usar as histórias de maneira descontextualizada para benefício próprio.

Em concordância, pressuponho que, para qualquer método de abordagem escolhido pelo entrevistador, o material coletado deve ser usado apenas como referência ao seu trabalho. Trabalhar com entrevistas requer criar um projeto, um roteiro, manter um contato com seus participantes, realizar a entrevista e transcrevê-la, organizar dados e, então, ter um material que possa ser trabalhado. Em razão disso, o roteiro de entrevista desta pesquisa foi elaborado em duas fases: a primeira para abordar a trajetória do curso de Letras, pontuando desde a escolha do curso, as perspectivas e desafios que os participantes enfrentaram ao ingressar e concluir a graduação; a segunda fase focou na experiência de estagiar na docência de língua inglesa no ensino remoto.

O roteiro de entrevista foi elaborado da seguinte maneira:

Quadro 1 – Roteiro de entrevista

<p><u>Dados do participante:</u></p> <p>Nome: Nome fictício: Idade: Sexo: Início do Curso de Letras (mês e ano): Término do Curso de Letras (mês e ano):</p>
<p><u>Trajatória do Curso de Letras:</u></p> <p>1) Conte-me o porquê escolheu o curso de Letras e quais foram suas expectativas em relação ao curso. 2) Conte-me sua relação com a língua inglesa no início e ao longo de sua experiência no curso. Como é agora? 3) Conte-me sobre suas maiores dificuldades vivenciadas no curso de Letras.</p>
<p><u>Experiência de Estágio em Língua Inglesa no formato remoto:</u></p> <p>1) Conte-me como foi pra você realizar o estágio de Língua Inglesa no formato remoto. 2) Como foi o seu preparo em elaborar e desenvolver aulas de Língua Inglesa online? 3) Conte-me sobre os desafios enfrentados ao longo do estágio remoto. 4) Conte-me sobre o que aprendeu sobre ser professor(a) de inglês ao longo do estágio remoto. 5) Depois dessa experiência você se sentiu preparado(a) para atuar como professor de inglês?</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O entrevistado pôde traçar o seu trajeto no curso de formação desde a escolha do curso até a regência de estágio docente, vivências no curso de licenciatura que impactam a formação da identidade docente dos participantes.

Galvão (2005) explica que o ato de comunicar oralmente ressignifica o tempo e as coisas da vida, conseqüentemente, mostra o passado das pessoas a partir de suas palavras, uma característica da entrevista narrativa que contribui para a construção de uma história a partir do relato do que aconteceu no passado, projetando uma ótica para o futuro.

Nessa perspectiva, as narrativas coletadas nas entrevistas podem não só fornecer um material de experiência, mas proporcionam uma análise do que foi feito no período-foco, criando-se uma imagem do que se espera para o presente e futuro pós-pandemia, visto que o passado tem o potencial de projetar o futuro e a pesquisa com narrativas propõe a ideia de movimento, pois, por meio dela, há novas possibilidades de entender processos e ganhar novas formas de conduzir determinado estudo.

Em outras palavras, ninguém poderia falar melhor da formação docente durante a pandemia do que os indivíduos que vivenciaram esse período, o que remete às palavras de Novoa (1992): “a pessoa que mais sabe de uma dada trajetória profissional é a pessoa que a viveu” (NOVOA, 1992, p. 55).

Na sequência, apresento o processo da coleta de dados.

3.5.1 Processo da coleta de dados: entrevistas narrativas

A coleta de dados desta pesquisa foi feita por meios digitais e de forma presencial, totalizando seis narrativas para análise. Inicialmente, peguei o contato de *WhatsApp* de Isa, 30 anos, em um evento que estavam presentes outros acadêmicos, mas somente ela era do curso de Letras. Na ocasião, fiz um convite informal e propus um encontro para realizar a entrevista, com a opção de escolha para o presencial ou virtual dependendo da disponibilidade e condição para essa ação.

O que permitiu ter essas opções de escolhas foram os avanços da vacinação contra o vírus da covid-19, no ano de 2021 para o começo do ano de 2022, e o retorno dos acadêmicos às universidades, bem como as inúmeras possibilidades de comunicação por meios digitais.

Não foi estipulado um tempo de duração da entrevista narrativa. Os horários em que cada entrevista ocorreu foi por escolha de cada participante deixando em aberto o tempo que estaria disponível para o processo. Em média, cada entrevista durou 40 minutos a 1 hora, reforçando sempre o critério da liberdade para cada participante contar sua história conforme foram apresentadas as perguntas.

As primeiras entrevistadas foram Isa e Júlia, as quais escolheram participar da pesquisa juntas, de modo que as entrevistas ocorreram em minha residência no período noturno, já que ambas realizavam o mesmo trajeto. A escolha do horário se deu ao fato de as participantes trabalharem o dia todo, destacando também que, a participação de Júlia foi facilitada pelo contato dela fornecido por Isa.

No dia 19 de maio de 2022, às 18:30 horas, foi apresentado o Termo/Registro de Assentimento Livre Esclarecido (TRALE), conforme as orientações do Comitê de Ética de Pesquisa (CEP), para as duas participantes, formando o Grupo 1 desta pesquisa. Foram explicadas as duas fases da entrevista: a trajetória do curso de Letras e a experiência de estágio de língua inglesa no ensino remoto, e que o formato desta proposta seria uma entrevista narrativa.

A entrevista foi gravada por meio de um *smartphone* pessoal, com o uso do aplicativo “Gravador de Voz”, e, posteriormente, transcrita pelo aplicativo “*Transkriptor*”, a partir da captação do áudio gravado. O processo seguinte foi passar essa transcrição para o *word* e arquivá-la em uma pasta denominada “Grupo – 1”, arquivo “Narrativas de Isa e Júlia”, armazenada em um HD externo, também de uso pessoal.

Leonel de 26 anos, participante do Grupo – 2, aceitou participar desta pesquisa, também, pelo *WhatsApp* e passou pelo mesmo processo de entrevista, de forma presencial, em minha residência, no dia 25 de junho de 2022, às 15:00 horas, um sábado, já que ele trabalha em tempo integral com folga nos sábados. Assim, os dados foram coletados e arquivados no HD externo pessoal, denominado de “Grupo – 2”, arquivo “Narrativas de Leonel”.

Rita e Grazy, ambas com 23 anos, e Ana, 25 anos, integrantes do Grupo – 2, optaram por fazer a entrevista *online*, através do *Google Meet*. Leonel foi quem me passou o contato das acadêmicas, o que possibilitou que fosse feito o convite de forma informal pelo *WhatsApp* e solicitado o *Gmail* de cada uma para oficializar a participação na pesquisa. Assim, foi enviado um e-mail para cada participante, com dias e horários diferentes, todos negociados com cada acadêmica no *WhatsApp* em até 3 dias antes da coleta de dados. As entrevistas ocorreram nas seguintes datas e horários: a de Ana, no dia 25 de maio, às 15h:40, a de Rita, no dia 14 de junho, às 15h:30; e a de Grazy, no dia 15 de junho, às 18h, no ano de 2022.

Por e-mail, como dito anteriormente, foi enviado o convite oficializando a participação das entrevistadas e a apresentação do Termo de Assentimento Livre Esclarecido. O arquivo do Termo foi enviado no formato de *word* para que cada participante pudesse acrescentar seus dados e devolver no mesmo contato de *Gmail*.

Vale ressaltar que as últimas três entrevistas mencionadas, realizadas via *Google Meet*, tiveram o mesmo processo das entrevistas presenciais, ou seja, apresentação do Termo, explicação das duas fases da entrevista e apresentação das perguntas como elaboradas no roteiro de entrevista para esta pesquisa, gravação via aplicativo de *smartphone* (“Gravador de Voz”) transcrição, formatação em *word* e arquivamento na pasta “Grupo – 2”, arquivos “Narrativas de Ana”, “Narrativas de Rita” e “Narrativas de Grazy”.

3.6 Perspectiva de análise

A partir de agora, relato como foi a construção de análise das narrativas coletadas, começando com algumas características básicas de um estudo com narrativas, segundo Lieblich, Tuval-Mashiach e Zilber (1998).

As autoras caracterizam tipos de análises narrativas e apontam duas dimensões: a holística e a categorial, as quais podem ter um foco na forma ou no conteúdo, formando quatro categorias - holística com foco no conteúdo, holística com foco na forma, categorial com foco no conteúdo e categorial com foco na forma, marcando a unidade de análise, ou seja, se são analisadas com foco em fragmentos ou se a análise foca em uma narrativa integral. Sendo assim, uma pesquisa narrativa holística tem por unidade a análise integral e uma pesquisa narrativa categorial uma unidade de análise de excertos ou fragmentada.

Lieblich, Tuval-Mashiach e Zilber (1998) explicam que:

O modo de leitura de conteúdo holístico utiliza a história de vida completa de um individual e concentra-se no conteúdo por ela apresentado. Ao utilizar seções da história, tais como as frases de abertura ou de encerramento da narrativa, o pesquisador analisa o significado da peça à luz do conteúdo que emerge do resto da narrativa ou no contexto da história em a sua totalidade.”

E acrescentam; “O modo de análise baseado na forma holística encontra a sua expressão mais clara ao olhar para as parcelas ou estrutura das pedras da vida completa (LIEBLICH; TUVAL-MASHIACH; ZILBER, 1998, p. 14).

Desse modo, pude analisar as histórias contadas pelos meus participantes, desde suas características/aspectos, o momento deles durante a fase de estágio, o ensino remoto, seus objetivos e suas expectativas quanto a futuros professores. Assim, esta pesquisa com narrativas é caracterizada como uma pesquisa holística com foco no conteúdo, pois trago uma análise de toda a história de cada participante. Para apresentar essas histórias e minha análise, destaquei tópicos, os quais chamei de “Temas de Análise”.

Depois de coletar as narrativas, organizá-las e arquivá-las segundo os nomes fictícios sugeridos pelos participantes, retomei cada história registrada, fazendo uma leitura minuciosa. Nesse momento, pude perceber assuntos que se repetiam nas respostas dos entrevistados, e os destaquei em cores para uma melhor visualização, como ilustrado na Figura 1.

Figura 1 – Colorindo narrativas

Júlia: *“Eu trabalhava em período integral e queria fazer uma faculdade, então optei em fazer um curso no período noturno e entre os cursos do período noturno, Letras era o curso que mais me chamou atenção, por já ter familiares formados na área, por ser uma área que eu sempre gostei muito, por gostar de atuar, ler, desde a época de escola. Minha opção foi o curso de Letras. Minha expectativa nunca foi dar aula. Eu nunca entrei com esse plano. Eu entrei mesmo também porque eu já fazia Inglês e vi uma ligação por ser uma graduação de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Mas, a minha expectativa do curso era ter um ensino superior.”*

Isa: *“Eu trabalhava o dia inteiro e queria fazer uma faculdade. Dos cursos de noite eu me identifiquei mais com o de Letras. Eu sempre gostei muito de ler, então pensei, talvez isso pode dar certo. Comecei o curso e de fato, me identifiquei muito. Mas a expectativa era zero. Não esperava muita coisa quando eu entrei. Eu pensava assim, eu vou fazer porque eu preciso de um ensino superior e o meu objetivo e foco seria concurso, entrei com esse pensamento quando iniciei o curso de Letras.”*

Fonte: Arquivo pessoal.

Ao destacar os trechos, pude identificar possíveis temas de análise. Foram identificados seis temas de análise: A faltas de identificação com a profissão; dificuldades com a língua; desafios de estágio no formato remoto; a falta de oportunidade para atuar na profissão; as frustrações do estágio no formato remoto; e aprendizagens sobre a profissão.

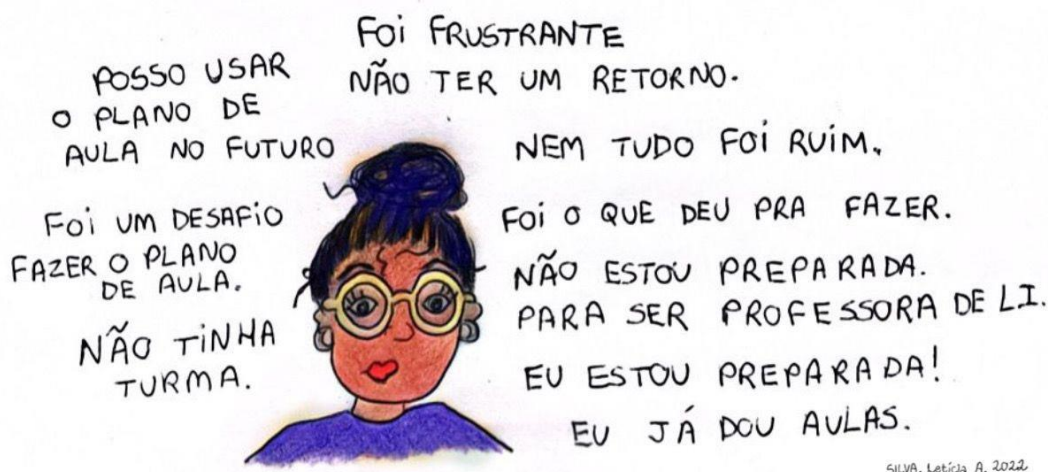
Lieblich, Tuval-Mashiach e Zilber (1998) apontam que uma história de vida apresentada em uma narrativa, ou em outro cenário, é apenas uma instância da história de vida de um indivíduo, uma construção hipotética que nunca pode ser totalmente acessada em uma pesquisa, posto que, antes de tudo, a vida se desenvolve e se modifica ao passar do tempo. As autoras explicam:

[...] quando uma história particular é gravada e transcrita, obtemos um ‘texto’ que é como uma fotografia congelada da identidade em mudança dinâmica. Lemos as histórias como um texto e a interpretamos como um produto estático, como se refletisse a ‘identidade’ interior existente, que está, de fato, em constante fluxo (LIEBLICH; TUVAL-MASHIACH; ZILBER, 1998, p. 8. tradução minha).

Ou seja, quando uma história é contada em uma entrevista narrativa, o que se tem é um texto, um registro, uma parte da história de um indivíduo, uma versão de várias possíveis construções ou apresentações dos ‘eus’ das pessoas.

Para fins de organização didática no corpo deste trabalho, os recortes das narrativas que ilustram questões pertinentes aos temas identificados encontram-se em itálico, recuados à esquerda em 3 cm, fonte 11, espaçamento entre linhas de 1,5, para diferenciá-los das demais citações. Posto isso, apresento, no próximo capítulo, a análise das narrativas.

4 ANÁLISE



Este capítulo de análise está dividido em duas seções. Na primeira seção, composta de seis subseções, abordo os temas identificados ao longo da análise das narrativas de meus participantes. Na segunda seção, discuto os sentidos compostos a partir das narrativas à luz de estudos que embasam esta pesquisa.

4.1 O estágio de inglês no formato remoto: com a palavra, os licenciandos!

As entrevistas narrativas se iniciaram com Isa e Júlia, dupla que realizou o estágio de inglês em 2020/2. Apesar de toparem participar deste estudo, desde o convite informal e se mostrarem proativas para fazerem a entrevista, também demonstraram um certo desconforto ao retomarem memórias sobre a experiência de estágio no ensino remoto.

Percebo que as duras críticas apresentadas tanto por Isa e Júlia, durante toda a entrevista, contemplavam uma insatisfação de ter tido experiências como as vividas por elas. A entrevista de Júlia foi acompanhada de suspiros profundos, e uma das frases ditas por Júlia foram:

[respira fundo.] Meu maior desafio foi o estágio! Tanto o presencial e pior ainda o remoto por causa da pandemia. Pra mim, foi loucura! (Júlia. Estágio de 2020/2. Entrevista feita no dia 19/05/2022)

Isa destaca uma questão diretamente associada à língua inglesa, antes mesmo de falar sobre suas experiências de estágio. E conta:

Minha maior dificuldade foi com a Língua Inglesa. Tive muita dificuldade. [Pausa dramática.] Nós temos pouco contato com a língua na faculdade.
(Isa. Estágio de 2020/2. Entrevista feita no dia 19/05/2022)

No mais, para entender o processo de construção da identidade docente dessas acadêmicas e dos outros participantes, é preciso compreender quais eram suas expectativas ao iniciarem o curso de Letras até a chegada na fase de estágio supervisionado. Nesse sentido, nesta seção, apresento mais seis subseções com os temas de análises que identifiquei para traçar um caminho no entendimento do processo de construção da identidade docente dos participantes desta pesquisa.

4.1.1 A falta de identificação com a profissão

Ainda na primeira entrevista narrativa com a dupla Isa e Júlia, foi possível apontar a falta de identificação com a profissão antes da experiência de estagiar a língua inglesa no ensino remoto. Não é a temática desta pesquisa, mas se relaciona a uma das questões de investigação deste estudo, pois se trata de um impacto da experiência na formação identitária das licenciandas.

Isa e Júlia demonstram não se identificar com a profissão ao contarem os motivos que escolheram fazer o curso de Letras e as expectativas de estarem cursando um curso de licenciatura. Assim elas contam:

Eu trabalhava em período integral e queria fazer uma faculdade, então optei em fazer um curso no período noturno e entre os cursos do período noturno, Letras era o curso que mais me chamou atenção, por já ter familiares formados na área, por ser uma área que eu sempre gostei muito, por gostar de atuar, ler, desde a época de escola. Minha opção foi o curso de Letras. Minha expectativa nunca foi dar aula. Eu nunca entrei com esse plano. Eu entrei mesmo também porque eu já fazia inglês e vi uma ligação por ser uma graduação de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Mas, a minha expectativa do curso era ter um ensino superior. (Júlia. Estágio de 2020/2. Entrevista feita no dia 19/05/2022)

*Eu trabalhava o dia inteiro e queria fazer uma faculdade. Dos cursos de noite eu me identifico mais com o de Letras. Eu sempre gostei muito de ler, então pensei, talvez isso pode dar certo. Comecei o curso e de fato, me identifiquei muito. Mas a expectativa era zero. Não esperava muita coisa quando eu entrei. Eu pensava assim, eu vou fazer porque eu preciso de um ensino superior e o meu objetivo e foco seria concurso, **entrei com esse pensamento quando iniciei o curso de Letras.** (Isa. Estágio de 2020/2. Entrevista feita no dia 19/05/2022)*

Ambas trabalhavam em período integral, optaram por um curso noturno, identificavam-se com o curso pelo gosto da leitura, mas não tinham expectativa de ser professoras.

4.1.2 Dificuldades com a língua

Embora não seja pauta direta desta pesquisa, mas, por outro lado, indiretamente, afeta a experiência da formação identitária dos licenciados pesquisados, as dificuldades com a língua inglesa foi um tema repetido entre os participantes, os quais pontuaram a questão relacionada ao desenvolvimento do curso de Letras.

Na primeira fase da entrevista, sobre a trajetória no curso de Letras, participantes dos dois grupos desta pesquisa relataram suas dificuldades com a LI.

Isa narra:

*Eu sou péssima! **Sempre tive dificuldades, desde a escola.** Porque sempre estudei em escola pública e o ensino pra gente é muito fraco! Eu já entrei na faculdade sem saber nada, **nada, nada mesmo.** Eu sai da faculdade com uma **experiência muito boa, porém ainda tenho grande dificuldade com a língua inglesa.** Depois do curso não tive mais contato e não dei sequência. (Isa. Estágio de 2020/2. Entrevista feita no dia 19/05/2022)*

Júlia não aponta dificuldades com a LI na primeira fase da entrevista, mas apresenta uma realidade diferente da de Isa.

Júlia narra:

Eu tive contato com a língua inglesa antes de entrar no curso de Letras. Fazia curso e na faculdade achei a LI um pouco vaga e acho que se você entra na faculdade sem saber, você sai sem saber. Mas os professores são bons, eles incentivam bastante. Só acho que a grade é bem pouca. Temos 4 anos e posso contar nos dedos quantas aulas de inglês tivemos. Por ser uma graduação de língua inglesa a quantidade de aulas são poucas e poderia ter muito mais. (Júlia. Estágio de 2020/2. Entrevista feita no dia 19/05/2022)

Rita, que estagiou em 2021/2, apresentou uma realidade parecida com a da Isa, que estagiou em 2020/2. Também vinda de escola pública e com algumas limitações em relação a LI, encontrou interesse ou motivação para superar a pouca afinidade com a língua.

Então, no início do curso foi um choque! [Risos] realmente, porque assim, é o nível superior né? Nas aulas são doutores da área, e que querendo ou não, eles, por mais cientes do ensino básico do Brasil, tem um preconceito... não um preconceito, mas, um entendimento anterior que de pensar que se você escolheu aquele curso, você tem um conhecimento, pelo menos o instrumental da área, e eu não tinha. Assim como grande parte da minha sala, não tinham poucos. E quando a Professora iniciava a aula em inglês? Dava aquele estranhamento né? Porque a gente não tem isso na sala no ensino básico. Agora a gente tem mais profissionais aqui. Tudo voltado para esse ambiente. Eu tive dificuldades..., mas por 1 ou 2 semestres, tivemos o inglês instrumental por um professor que me ajudou bastante. E eu percebi que mesmo tendo pouca afinidade com a língua estrangeira, e mesmo tendo pouco tempo para me dedicar pra estudar para essa área específica, eu tive uma evolução nesses 4 anos de curso. Embora não me considere apta para ensinar, eu tive uma evolução muito grande. É no entendimento, mas na fala ainda não, mas, pretendo desenvolver isso. (Rita. Estágio de 2020/2. Entrevista feita no dia 14/06/2022)

Diante do cenário apresentado, penso que um dos objetivos do professor de LI deveria ser incentivar os alunos e estimulá-los no processo de aprendizagem, criando uma forma para que sejam induzidos a gerar suas próprias motivações. É comum encontrarmos pessoas que se tornam professores por falta de opção, visto que muitas vezes trabalham

durante todo o dia e, ao optarem por ingressar em uma faculdade, acabam escolhendo o período noturno, que geralmente oferece mais cursos de licenciatura.

4.1.3 Desafios do estágio no formato remoto

Na segunda fase da entrevista, foi o momento em que os participantes puderam narrar sua experiência no cumprimento do estágio de docência de língua inglesa em modalidade remota. E todos, sem exceções, citaram as dificuldades, sobretudo, os desafios de estagiarem no formato remoto.

Assim, Isa conta:

Foi bem desafiador! Pra começar pelos professores da disciplina. Dava pra perceber que não estavam preparados. A Pandemia foi algo incontrolável. Ninguém estava preparado. A faculdade não estava preparada e não tinha estrutura nenhuma. Sabe? E os professores? O que aconteceu? Tiveram que se redobrar. Aquela coisa, híbrido totalmente. Eles tiveram que se reinventar. E assim, não só eles, mas a gente também. Tinha alunos que não tinham notebook. Tinha alunos que não tinham internet. Tinha alguns que não tinham nem smartfone. Não tinha o que poderia atender a necessidade sabe? Mas quando começou o estágio. Era pra chorar. (Isa. Estágio de 2020/2. Entrevista feita no dia 19/05/2022)

Tanto Isa, que estagiou em 2020/2, como Ana, que estagiou em 2021/2, contam como o ERE afetou os alunos. Assim elas narram:

Teve muitos alunos que foram prejudicados. Porque de fato, pudemos observar que não conseguiam fazer a disciplina por falta de internet. Os alunos de zonas rurais não tinham como. Onde eles moram não tinham como. Não tinha como pegar ônibus pra vir pra universidade. Uma colega de cidade próxima ficava sempre atrasada porque não conseguia acesso no local onde morava por ter uma internet com sinal fraquíssimo. Muita gente foi prejudicada. Eu fui prejudicada. (Isa. Estágio de 2020/2. Entrevista feita no dia 19/05/2022)

O Estágio foi um desafio, principalmente onde atuei. Acadêmicos de Letras de uma universidade pública, pensa em se dedicar para atender uma instituição pública. Não fazia sentido estagiar em uma escola particular por exemplo. Então na época eu escolhi uma escola bem 'carente' da cidade, e como foi de forma remota, tem toda essa questão, de você ter um celular, ou um notebook, e... Ter esses aparelhos eletrônicos não significa que você tenha acesso à internet; eai fica toda essa situação. (Ana. Estágio de 2021/2. Entrevista feita no dia 25/05/2022)

Rita, que estagiou em 2021/2, também narra esses fatores e fala sobre a importância de se ter acesso à internet para passar pelas aulas durante o período pandêmico, além de desabafar acerca do fardo e da exaustão de lidar com as circunstâncias da pandemia e continuar a graduação.

Eu acho que tudo que a gente estava vivendo... Todo aquele cenário. Pandemia, incertezas, buscar habilidades, tudo isso eu acho que causou um certo adoecimento mental. Eu acho que tipo para todo mundo. Não tem? Eu acho que hoje em dia eu encontro uma pessoa; que a gente já está retomando, né? As atividades; por mais que parece que ninguém conseguiu sair, daí então eu acho que esse foi o maior desafio, sabe? É conseguir realmente focar ali. E mesmo que o país estivesse pegando fogo e as coisas estivessem que cair, você tinha que se manter firme ali, tipo, a vida tem que seguir, eu tenho que terminar essa faculdade, a gente tem que focar nisso aqui, e recursos a gente tinha né? Eu, meu caso específico tinha, eu tinha o acesso à internet. Eu não tenho do que reclamar, eu tinha esse acesso. Porém as aulas eram reduzidas mais ainda, é aquilo né? Volta o que eu tinha dito antes. 4 horas de noite já era pouco, imagina uma hora por semana? (Rita. Estágio de 2021/2. Entrevista feita no dia 14/06/2022)

Rita, em sua primeira fase da entrevista, conta suas dificuldades com a LI, mas reconhece um avanço no inglês, quando encontra motivação nas aulas de um professor de inglês instrumental, entretanto, considera poucas as aulas para o estudo, relatando a difícil jornada de ter que trabalhar durante o dia e estudar por 4 horas durante a noite, período do curso de Letras. Assim ela conta:

O meu maior desafio foi administrar o tempo, sabe? É muitas áreas, pouco tempo para você se dedicar para o estudo e ter que fazer essa dupla jornada, que é pra avaliar e estudar. Eu acho que, mesmo não tendo filhos, estudando com pessoas que têm filhos né? Eu sempre me questionava o quanto deve ser mais difícil para essas pessoas que tem família, porque eu não tenho família e não estou tendo tempo pra trabalhar. As aulas de Sábado também eram terríveis! E a gente teve muitas aulas nos Sábados. Essas eram as piores. (Rita. Estágio de 2021/2. Entrevista feita no dia 14/06/2022)

Júlia, dupla de Isa, também narra:

Desenvolver o plano de aula foi um desafio. Porque como que eu vou fazer sem nunca ter ido à escola, sem ter conhecido a sala, os alunos, a quantidade de alunos, suas diferenças. Por exemplo, 'faça um plano de aula de 50 min', como? Vai que essa turma tem só 2 alunos. Como conseguir colocar os horários estabelecidos para cada atividade? É uma das noções que você só pode ter ao vivo. Não dá. Foi difícil. (Júlia. Estágio de 2020/2. Entrevista feita no dia 19/05/2022)

A maior expectativa depositada para o estágio da docência na graduação é a experiência, como dito por Júlia “*como vou fazer sem nunca ter ido à escola*”? Foi o caso dos participantes desta pesquisa e realidade de muitos outros acadêmicos de licenciaturas que nunca tiveram essa experiência ou tiveram a “experiência” transformada em atividades para cumprir a disciplina de Estágio.

O fato de alguns participantes narrarem em terceira pessoa pode sinalizar uma certa liberdade em falar sobre o tema em questão, mesmo que não se coloquem diretamente na primeira pessoa. Essa estratégia narrativa pode ser vista como uma forma de abordar um assunto que o indivíduo conhece bem e que pode ter um papel importante em sua construção identitária, revelando sua perspectiva observadora sobre os eventos narrados.

Ao narrarem os desafios enfrentados na disciplina de estágio, os participantes apontaram vários fatores que interferiram na construção de sua identidade docente. Dentre eles, destaca-se a frustração e as dificuldades enfrentadas durante a realização das aulas, que muitas vezes não ocorriam como o planejado. Esses aspectos serão discutidos em mais detalhes no próximo tópico.

4.1.4 A falta de oportunidades para atuar na profissão

Ao modificar uma disciplina de 100% presencial, como o estágio docente, para o ERE, diante das limitações de não se ter escolas e alunos para dar aula na quarentena, tal processo impactou as expectativas dos participantes desta pesquisa, como narrado por Leonel:

O problema foi fazer um estágio simulado. 'Fingindo'. Porque assim, não tinha como ser um ambiente real aquilo lá. E ficava corrido, ficava sem tempo pra fazer uma aula completa ou uma aula de verdade. E geralmente o professor da disciplina de estágio dava duas aulas e tinha uns 15 alunos. E cada aluno tinha que apresentar sua aula e acabava que não dava tempo pra todo mundo apresentar e ficava uma coisa corrida e não atingia o objetivo do estágio em si. Pelo menos pra mim, nesse momento, ele não atingiu o objetivo que deve proporcionar pra um aluno da graduação. Porque acaba que fica sem a experiência real, mesmo. Porque o estágio é isso. O momento de colocar a prova o que aprendeu... colocar em prática as teorias e tudo mais. Na minha experiência na disciplina de Estágio, não contemplou isso. Tem a questão que vale entender da adaptação, de continuar os estudos, tendo as aulas, mesmo com a pandemia. Mas de fato, de forma alguma, substitui a experiência que eu tive no ensino fundamental, que fiz o estágio presencial, na escola, na sala, com os alunos, com a 'Resposta', o contato e tudo mais. (Leonel. Estágio de 2021/1. Entrevista feita no dia 25/06/2022)

Grazy, também, passou pela experiência de elaborar e apresentar o plano de aula para sua turma na disciplina de estágio, mas conta um pouco mais sobre como foi elaborar seus planos de aula.

[...] A gente já sabia que a certa turma era a nossa turma mesmo, então eu pensei, eu olhei para mim e falei assim, o que é o que eu gostaria? Se eu tivesse, sei lá, no segundo ano do ensino médio, o que eu gostaria de aprender inglês olhando para mim lá do segundo ano do ensino médio? O que eu não tive a oportunidade, porque eu tive que estudar espanhol, então eu pensei no que eu gostaria de aprender? O que estava em alta, eram coisas da pandemia, enfim, então eu falei assim, eu vou pegar um texto, aí a gente

elaborou, eu fui atrás de ver o que eu gostaria, porque como eu não tinha ‘A turma’, né? Então eu tive que olhar para mim e eu tentei fazer esse exercício, olhar para mim e ver o que eu gostaria de aprender, né? Eu e minha amiga, a gente selecionou um texto, e fizemos algumas perguntas a respeito do texto e foi basicamente isso porque não teve aquele acompanhamento aqui, porque quando você faz um estágio ‘normal’, você observa a turma, então você vê mais ou você conversa ali com o professor que ele já viu o que a turma viu e o que não viu né? Você sente a dinâmica da turma mais ou menos, né? Pra tentar aplicar 1 aula legal e a gente não teve isso, então... Eu tive que olhar pra mim e tentei também dar uma olhada assim, no que a galera da turma sabia. [...] é o que dá em pouco tempo. (Crazy. Estágio de 2021/1. Entrevista feita no dia 15/06/2022)

Já Rita, narra sua experiência com a disciplina de estágio à docência de língua inglesa no contexto remoto sob outra perspectiva.

Olha... Eu não vou dizer decepcionante, porque dentro da realidade que a gente estava vivendo, era aquilo com aquela possibilidade que se apresentava. Um, porém foi essa situação, não perfeito sabe? É porque realmente a gente não fez. Nós tivemos a teoria com leituras e noção de documentos de diretrizes e base. Só que a parte da prática, nós não tivemos, e as escolas ainda estavam naquele período de entrega de apostilas. A gente ainda chegou a fazer os planos de aulas, mas não foi. O material foi realmente enviado para os alunos, foi um material para avaliação mesmo sabe? Do professor, da disciplina, porque não tinha como a gente ir pra sala dar aula e os alunos não tinham nem aquela adaptação ainda para as plataformas na educação básica, então não estavam. O período de aula mesmo, no ‘teams’ sabe? Então eu sinto que foi assim, eu não tive o estágio... É como se eu não tivesse tido. Eu tive a experiência de fazer estágio do ensino fundamental presencial antes da pandemia. E aquela experiência me agregou muito! Porque foi uma experiência muito boa. Dei entrada na sala de aula. Fazer e se sentir confiante com a língua e conseguir ministrar a aula, foi bom e eu queria ter tido essa experiência no ensino médio, para ver se eu ia conseguir realmente. Como seria, né? Com os alunos do ensino médio né? Porque a gente sabe que eles são mais exigentes, não é? Observadores né? Crítico. E eu realmente sinto que foi uma experiência que

eu perdi. Eu não tive. A gente fez todo o processo... De planejamento sabe? Mas na prática, nós não tivemos. E realmente é completamente diferente, não é você sair daquele contexto de sala de aula, porque o que dá insegurança para a gente mesmo é não ter o retorno, porque se você não tem a resposta, como que você vai saber se você está conseguindo desenvolver mesmo? Se eu estou mesmo suprindo as minhas expectativas né? Foi bem complicado. (Rita. Estágio de 2021/2. Entrevista feita no dia 14/06/2022)

Ana, que estagiou em 2021/2, fala da dificuldade de lidar com esse “retorno” e detalha ainda mais como foi a tentativa de interação entre os alunos que continuaram matriculados nas escolas. Ana passou pela experiência de estagiar a língua inglesa no ensino remoto com turma, mas quase sem alunos.

Lembro que quem não tinha internet, tinha a opção de fazer a apostila. Ai ia fazendo mensalmente e ia ganhando ponto. Então tinha uma parcela de pessoas que escolhiam participar de maneira remota e outros preferiam pegar a apostila. Google meet ou apostila. E isso acabou sendo não ruim, mas de certa forma, um pouco confortável, um pouco cômodo né? ‘Ah! Eu não preciso participar da aula no google meet e whatsapp, então vou lá na escola rapidão e pego a apostila!’ Porque ela estava ali livre pra qualquer uma pessoa pegar. Então você abria uma sala no meet, [Pausa e respira.] Mesmo! Aparecia, uma, duas, três pessoas no máximo! Isso quando essas duas ou três pessoas levantavam a mão ou participavam da aula né? Era aquela conversa, só o professor ficava com a telinha ligada e os demais todos fechados. Ou então, quando você tentava dar aula das 07:00 as 11:00 no whatsapp, mandava ali o conteúdo, sei lá, ‘Vamos estudar hoje a tradução de uma música.’ Ai você pegava e mandava pra ouvir 15 ou 20min da música. Ai uma ou duas respondiam. As vezes ninguém respondia. Então foi realmente um desafio fazer com que os alunos tivessem uma interação, independente se era whatsapp ou se era meet ou até mesmo pegando a postila que você ia lá preparar né? O desafio era os próprios alunos responderem você. E algo que também é muito difícil colocar nessa situação, é que em alguns grupos do whatsapp, a grande maioria tinha os pais presentes. Com essa abertura do whatsapp para realizar as aulas, muitos pais foram incluídos. Coisa que indo nas escolas todos os dias, não acontece a interação com os pais. E muitas vezes, mandando o conteúdo todos os dias nas aulas e os pais até mesmo vendo não tinha a interação. ‘Ah meu filho. Tem

atividade. Vai lá. Participa da aula.' Não tinha. Então você engloba essa outra situação, de pais cobrarem e de pais não cobrarem. Professor x aluno. Professos x Pais dos alunos, Pais dos alunos x Alunos... E não ter esse retorno. Então assim, até hoje eu não sei se foi bom ou se foi ruim. (Ana. Estágio de 2021/2. Entrevista feita no dia 25/05/2022)

Grazy, que estagiou em 2021/1, narra:

É o que deu para fazer, eu fiquei frustrada, porque eu gostaria de ter dado aula na sala de aula, mas foi o que a gente conseguiu fazer ali durante aquelas 6 semanas, né? É como foi, mais ou menos isso. (Grazy, Estágio de 2021/1. Entrevista do dia 15/06/2022)

Tendo o estágio de docência o foco de proporcionar a experiência viva de ser e estar professor no contexto escolar, as narrativas dos participantes apontam para a direção contrária, reiterando a completa frustração com o estágio supervisionado de LI no formato remoto, de modo que a pouca ou nenhuma experiência deles com o estágio parece não ter sido sanada.

4.1.5 As frustrações do estágio no formato remoto

Como apresentado aqui, todos os participantes cumpriram a disciplina de estágio supervisionado de língua inglesa no formato remoto, entre anos de 2020 e 2021. Vivenciaram a adaptação do ERE nas universidades, nas escolas, o uso de plataformas institucionais, disciplinas para cumprir, falta de recursos, evasão de alunos, apostilas de estudos, mídias digitais, desânimo, falta de interação e tempo corrido, contexto em que buscaram, na medida do possível e das possibilidades daquele momento, realizar os planos de aula e cumprir as atividades propostas no percurso.

Nessa caminhada, o sentimento de frustração entre eles foi eminente cujos impactos na construção da identidade docente se apresentaram em perspectivas distintas. Isa, por exemplo, sempre teve dificuldades com a língua inglesa e, ao chegar na fase de estágio supervisionado no ensino remoto, se sentiu prejudicada, pois tinha que trabalhar e retomar as aulas em contexto remoto, o que exigia mais disponibilidade, logo, mais tempo.

Isa narra:

Foi frustrante! Não me vejo como professora. Até mesmo quando fizemos o primeiro estágio que foi presencial, teve contato, não me vejo preparada. Vejo que a instituição tem preparado pesquisadores, não professores. Porque quando vamos para escola, é um universo totalmente diferente daquilo que estamos nos preparando ali. A gente já deparou com alunos que não sabiam ler, quando tivemos contato na primeira vez. Também encontramos alunos com grande resistência em aceitar nos estagiarias. E assim, não me sinto nem um pouco preparada. (Isa, Estágio de 2020/2. Entrevista do dia 19/05/2022)

Leonel, que estagiou em 2021/1, se via como professor desde o começo, escolheu o curso de Letras por ter afinidade com a língua inglesa e tinha grande expectativa com o estágio da docência.

Assim Leonel conta:

Não dei as aulas em si que deveriam ser dadas e tudo mais. A gente elaborou as aulas, tudo...A gente fez os planos de aula, toda a parte teórica, mas faltou a experiência de realizar o estágio. Rompeu uma expectativa. Não teve a prática docente, não tinha a resposta dos alunos. E essa questão da aula simulada pra continuar, não foi uma experiência que se liga a realidade. Foi uma expectativa, uma forma de continuar, mas foi só pra cumprir aquilo lá. Uma disciplina extra. Se eu pudesse voltar e ter uma experiência presencial... Eu toparia. (Leonel, Estágio de 2021/1. Entrevista do dia 25/06/2022)

Grazy se sentiu frustrada pela falta do retorno de alunos, mas teve outra visão ao criar os planos de aula. Assim ela narra:

É aquele ponto né? Você fica frustrado porque não tem um retorno de si só. Você só joga, não é? Você fala aquilo e não tem um retorno. Quando estava fazendo esse plano de aula, eu ainda fiz e pensei assim, eu vou guardar esse plano de aula, porque eu quero, né? Quando pegar uma aula futuramente, eu quero tentar aplicar isso, né? Porque você faz um trabalho pra que, não é? Se não tem um aluno, não tem aluno, então como se estivesse desperdiçando, então eu pensei assim, eu vou, né? Produzir isso e tentar deixar bom, porque foi isso que eu senti mais falta. De não ter o aluno, não

ter um retorno, ter aqueles olhos brilhantes pra professora, né? [Risos] porque é isso, é aquilo que eu amo, né? Quando eles ficam perguntando o que é, enfim, não tem. Eu senti falta disso, então é, eu reuni, foi a parte mais assim, vai ser um pouco triste, não é? Você produz primeiro, você gasta o seu tempo ali. Assim, não é gastar, é tudo em prol da minha educação, mas, você prepara um material, fica com aquela expectativa. Quando você vai para a sala de aula, você tem aquela expectativa nossa, ‘A galera vai amar isso aqui, né?’ Mas aí não é o que era né? Era só nós colegas. Não tinham os alunos ali, então eu senti falta disso. Eu achei que essa, esse não contato com os alunos me prejudicou de certa forma. Então eu acho que foi o ponto, não ter mais aquela experiência de ir para a sala. Então eu acho que foi isso. (Grazy, Estágio de 2021/1. Entrevista do dia 15/06/2022)

A falta de identificação de Isa com a profissão e seu descontentamento com o ensino remoto parecem afetar sua construção de identidade docente de maneira diferente do que ocorre com Leonel e Grazy. A falta de afinidade com a língua estrangeira e a perspectiva de ser professora já estavam presentes na identidade de Isa antes do ensino remoto, e a superação das adaptações e dificuldades desse período não serviram como propulsor para sua identificação com a profissão. Pelo contrário, esses obstáculos representaram apenas mais um dilema a ser enfrentado para alcançar seu principal objetivo: concluir a graduação e buscar um concurso público na área de atuação. Enquanto isso, Leonel e Grazy conseguiram utilizar as dificuldades enfrentadas durante o estágio para aprimorar sua capacidade de adaptação e lidar com situações imprevistas, contribuindo assim para a construção de suas identidades como professores.

Já Ana, que teve uma turma para acompanhar no estágio, pois as escolas já estavam se adaptando para o ensino remoto, narra a exaustão de buscar pelos alunos que não eram assíduos nas atividades e a falta de motivação para seguir com as aulas. Assim ela conta:

Foi problemático. No sentido de lutar contra o meu próprio desanimo. Porque quando está só você, sozinho, dentro de um quarto, tentando imaginar o que você pode fazer pra chamar atenção, numa situação que você nunca viveu... Por exemplo, eu me lembro de quando consegui fazer o primeiro estágio de forma presencial. Então o estágio do ensino fundamental foi bem positivo. Porque eu fui pra sala de aula e tinha aquele calor humano e tudo mais... tinha aquele retorno sabe? E se você não conseguisse completar a sua

aula hoje, você podia passar pra casa ou 'Até na semana que vem continua'. Tinha aquela troca. Mesmo que um ou dois não faziam ou não conseguia, 'Tenta fazer aquilo ali!', a pessoa ia capengando até o quadro, mas fazia sabe? E no whatsapp... E bem no meio de uma pandemia. E o que você vai fazer né? Nem todo mundo usa o whatsapp. Nem todo mundo usa o meet. Não é todo mundo que vai ouvir o podcasts que você pagou o spotify pra todo mundo ouvir. Então, eu acho que a minha maior frustração foi tentar encontrar algo que chamasse a atenção. (Ana, Estágio de 2021/2. Entrevista do dia 15/06/2022)

Tentativas e propostas de atividades foram feitas pelos participantes desta pesquisa, mas a falta de resposta e pouca interação foram as maiores reclamações entre os participantes. Com intenções ou não em seguirem na profissão, todos, de alguma forma, se viram desafiados e induzidos a superar essas frustrações para concluir o estágio supervisionado de forma obrigatória, em um período pandêmico. Isso muda a configuração do que é ser um professor de línguas, sobretudo, em ambiente *online*.

4.1.6 Aprendizagens sobre a profissão

Ana, em sua narrativa, vê a docência como uma entrega em que se espera um retorno, tanto no presencial como no virtual, e reconhece que as possibilidades de ensinar línguas de forma síncrona propõem maior interação e entendimento, mas a forma remota requer recursos que cheguem a todos. Assim ela conta:

Olha, ser um professor de inglês já é um desafio no contexto geral! [risos] de forma remota... não é ruim. Falando sério, não é ruim. Mas quando você tem uma resposta disso. Quando você tem um retorno. Quando você percebe que, 'Poxa! Você realmente está conseguindo desenvolver um plano de aula e está funcionando e de forma remota!' É algo que até dá oportunidade de acessar mais pessoas. Isso tudo, depende um pouco do contexto social, de quem vai ter acesso a essa informação, porque você também não pode preparar um material e deixar dois, três, quatro excluído disso. Então não seria justo né? Então se a gente vivesse em um ambiente em que a acessibilidade fosse para todos, seria algo positivo na questão de 'poxa, mais um investimento para melhor interpretação, entendimento da língua, melhor interação com a língua. Então, a forma remota não é negativa. Mas, ela precisa ser melhorada

pra poder alcançar todos. (Ana, Estágio de 2021/2. Entrevista do dia 15/06/2022)

Rita pontua a falta de valorização do profissional professor nesse período, e, segundo ela, isso vai além da falta de interação e interesse dos alunos. Professores procuraram novos meios de ensinar a língua inglesa e se manter nas aulas, usavam recursos próprios e reaprenderam novas maneiras de usar ferramentas digitais, fora a exaustão de trabalhar por inúmeras horas, tudo para driblar o contexto do isolamento e garantir que as atividades continuassem. Rita narra:

Ser um professor de inglês na real situação que a gente se encontra é matar 5 leões por dia. [Risos] porque realmente é muito difícil. A gente vê que é um ofício que a maioria da população vê que é uma profissão que exige muita didática e não valoriza. E tem muitos que pensam da seguinte maneira 'eu não tenho interesse, eu não vou sair do lugar onde eu nasci, eu não quero, eu não vou aprender' então o professor a todo momento tem que mostrar a importância. Procurar atividades a todo tempo que sejam atrativas, principalmente com adolescentes que são muito dispersos. A falta de interesse já é uma barreira, e tem aquela famosa frase 'o professor de Inglês só ensina o verbo to be' e o aluno sai da escola sem saber o que é o verbo to be...O professor tem que se esforçar mais ainda. Se o Professor de Português tem todas as dificuldades para lidar no ensino, o de Inglês mais ainda. Porque o Inglês não é uma língua que a maioria tem contato desde a infância ou o uso dela todos os dias. [Falha do áudio.] E aí o professor busca recursos próprios pra preparar uma boa aula, porque se depender do governo esquece, eai, durante a pandemia muitos professores tiveram que ir atrás de recursos que não tinham. O que dificultou mais ainda o processo de ensino e aprendizagem. Então tem que saber lidar com a falta de interesse, buscar novos recursos, e preparar pra uma aula online que também não tem interesse. (Rita. Estágio de 2021/2. Entrevista feita no dia 14/06/2022)

As experiências relatadas retratam a realidade das aulas em um cenário atípico, entretanto, Grazy criou um outro cenário, ao conduzir seu planejamento de aula e expõe sua perspectiva do que foi ser o professor de inglês no ensino remoto.

Grazy conta:

O professor é... o professor dando aula no ensino remoto de inglês, principalmente, né? **É bom. Se você for imaginar um cenário em que tem todo mundo, todos os alunos têm acesso a internet.** Todo mundo vai dar aula ali é vai assistir à aula, né? Que tem internet, material legal, você consegue trabalhar mais, usando ferramentas digitais, por exemplo, um canal que tem outras plataformas, têm YouTube que você pode recorrer, tem o Google Tradutor, que já está ali, então é legal em partes, porque você consegue fazer isso. Então você pode apresentar uma tela ali no Google Meet, aí, a galera vai interagindo, é, vamos imaginar um cenário que a galera interage e aí você consegue produzir bastante coisa, porque eu vejo o inglês muito assim com esse meio digital, né? Alguma notícia você traz se fosse para fazer um recorte. Daquela notícia que está em alta no Twitter, e algo em Inglês, aí tentar trazer para a aula para os alunos que viram isso; memes, essas coisas que estão por aí a todo momento. Porque o que eu acho que chama atenção da galera hoje em dia, é você abrir um TikTok, tem alguém falando ali né? Tudo Inglês, tipo 'Olha o que eu fiz com o meu cachorrinho! Olha como é a reação do meu cachorro!' Tudo isso em inglês. [Risos] aí você tem aquela vozinha que fica falando né, também em Inglês lá do TikTok. [Risos] então eu gosto, eu acho que eu vejo muito o Inglês com essa concepção, não sei se é porque eu sempre aprendi no digital, não só pelo computador, mas o celular, então **eu tenho sempre essa imagem do inglês, até atrelada às tecnologias digitais.** Então eu acho que por um lado é bom, se você usar isso ao seu favor. Sobre não ter o retorno dos alunos, não de imediato que você tem aquela como se fosse uma espécie de calor humano ali na sala de aula mesmo, não é verdade, mas é que eu sinto assim. Quando os alunos estão na sala de aula, eles as vezes ficam com vergonha de falar, não é? Mas quando está no online é talvez eles se sintam mais assim. Aí tem um tradutor aqui. Tem uma coisa que eu vi na internet, eu vi uma coisa no TikTok, eu posso falar isso, então talvez na minha concepção seria mais interessante isso. Entende? **Mas, a gente sente falta, né?** A talvez seja porque eu vim de um de uma fase que, **a gente sempre teve ensino presencial,** nunca teve nada remoto, então a gente tem que ir meio que tentar. É se adequar ali ao que é, né? Mas eu, tirando essa parte que eu não dei aula exatamente para os meus, os alunos, eu acho que foi até uma experiência legal, porque é. Nós participamos de palestras no YouTube e deu bastante dicas legais. Eu lembro que eu peguei isso na época também para fazer, então foi bem interessante para mim. Mas é aquela coisa, não tinha aluno de verdade. Foi isso, você teve toda uma dedicação, procurou novas

ferramentas e agora que eu vou testar. (Grazy, Estágio de 2021/1. Entrevista do dia 15/06/2022)

Com exceção da dupla Isa e Júlia, que desde o primeiro momento disseram que não seguiriam na profissão, ao contar dos desafios de estagiar a língua inglesa no ensino remoto, Leonel e Grazy (estagiários de 2021/1), Ana e Rita (estagiárias de 2021/2) contaram sobre suas expectativas em serem professores ao concluírem o curso de licenciatura.

Assim eles contam:

Eu falo assim... Claro que a experiência do ensino remoto não é de toda ruim. Ela com certeza mostrou outras facetas do ensino, como ele precisa ser adaptativo. E que foi preciso voltar as aulas. E que a gente não pode deixar a educação morrer. E tiveram outros 'Quês' com as aulas em EAD ou ERE, abriram oportunidade...Assim, com certeza, a Pandemia mudou tudo em questão do ensino. E eu acredito que as aulas online continuaram presentes depois dessa experiência desse período. E eu acho que querendo ou não, foi um momento de muito aprendizado. Com o ambiente online, teve flexibilidade de poder cumprir outras disciplinas. As disciplinas de Estágio não foram como esperadas, mas as outras disciplinas do curso, pelo menos pra mim, consegui cumprir com melhor aproveitamento. E isso prova que aulas online, no Google meet, funcionam, podem dar certo. Mas em relação do estágio, eu não gostei da experiência. O sentir preparado para ser o professor não foi depois do estágio, mas por já ter sido bolsista e ter tido outras experiências e uma noção de docência em si. (Leonel, Estágio de 2021/1. Entrevista do dia 25/06/2022)

Eu já me sinto preparada porque eu já dou aula de inglês, não é? [Risos] eu dou aulas particulares, então eu, eu me sinto, e se eu falar pra você que não me sinto, eu estou sendo hipócrita porque eu me sinto! Eu tenho muitas ideias. Eu quero fazer muita coisa, então eu acho que eu, me sinto sim preparada. Olhando para mim e tudo o que eu aprendi sozinha e o que eu me dediquei, e ainda me dedico. Eu, eu acho que eu estou preparada, estou sim. Agora, é muito importante falar que estou preparada, mas, digo assim, saber falar tudo em inglês, não sei. Eu tenho que continuar caminhando por um longo percurso, ainda mais! Eu sei. Mas, eu gosto muito da língua,

eu consigo ensinar o que eu aprendi e eu amo poder dar aula. Se fosse só pela experiência de estágio de língua inglesa na pandemia eu não estaria preparada. E foi isso, faltou. Lá no ensino fundamental até que eu tive, no ensino médio, não. Particpei de oficinas de um professor pelo Youtube e tirei muitas coisas de lá que me ajudaram elaborar aulas. Eu busquei meios em outros momentos, por vontade própria, por isso estou preparada, mas não por causa do estágio na pandemia. (Grazy, Estágio de 2021/1. Entrevista do dia 15/06/2022)

As acadêmicas Ana e Rita, que fizeram o estágio no último período do ensino remoto, contam que:

Não seguirei a profissão. Não pela experiência de estágio de inglês ter sido ruim ou não. É algo que eu desde o início tive dificuldade, mas também não é uma desculpa! Como professores, nós devemos buscar cada dia mais, conhecimento, melhorar, desenvolver, buscar informações. Mas tenho plena consciência disso; que a língua inglesa além de ser um ponto que eu tenho uma carência, é algo que eu não me identifico tanto. Porque por exemplo, como eu disse, eu entrei no curso por gostar muito de ler e hoje em dia a área em que eu quero atuar é totalmente diferente então não condiz tanto com a língua inglesa. Não é porque a experiência foi ruim, mas porque não me identifiquei mesmo. (Ana, Estágio de 2021/2. Entrevista do dia 15/06/2022)

Não me sinto preparada para ser professora. Eu queria muito ter tido a experiência de dar a aula nesse estágio. Eu tenho a experiência de estágio fundamental e da residência pedagógica, fui bolsista e tive uma bagagem de experiência de aula maior de quem não teve. Mas não me sinto preparada, por causa do estágio de língua inglesa no ensino médio, que eu não tive. Não aceitaria pegar uma aula de Inglês para o ensino médio, talvez para o ensino fundamental, mas não por causa do estágio remoto, mas por outras experiências de outro momento. (Rita. Estágio de 2021/2. Entrevista feita no dia 14/06/2022)

Após a apresentação das narrativas dos participantes desta pesquisa, na sequência, apresento as minhas reflexões analíticas sobre o cenário relatado pelos pesquisados.

4.2 Discutindo as histórias de estagiar a língua inglesa no formato remoto

Nesta seção, apresento a minha análise das narrativas, dialogando com os resultados de outros estudos, dividindo a seção em duas subseções: reflexão sobre as percepções dos acadêmicos estagiários no ensino remoto e o processo da construção identitária da profissão desses participantes.

4.2.1 Percepções do processo

Começo pela primeira entrevista narrativa, com a dupla Isa e Júlia, que estagiou em 2020/2 e conta sobre suas percepções acerca do estágio no ERE.

Isa relata que professores e discentes não estavam preparados e havia alunos sem materiais ou recursos para realizar o estágio no ensino remoto, aspecto que levou à desistência de alguns acadêmicos do curso durante o período do ERE, no curso de Letras. Além disso, ela cita o ensino híbrido em sua narrativa, um modelo de ensino que propõe que a aprendizagem aconteça tanto no espaço físico (sala de aula) quanto em plataformas digitais, segundo os apontamentos de Graham e Bonk (2012). Em outras palavras, um ensino com aulas presenciais e instrução ou aulas assistidas pelo computador.

Ao apontar sobre esse ensino, Isa demonstra um certo descontentamento, visto que as condições do momento só permitiram aulas ou instruções por plataformas digitais, acessadas por computador ou *smartphones*, entretanto, segundo Isa, muitos alunos não tinham esses recursos, o que agravou ainda mais o cenário educacional no país no que diz respeito à acessibilidade mínima aos elementos essenciais para o fazer e acontecer do ensino-aprendizagem.

Apesar de na contemporaneidade, a tecnologia fazer parte do mundo a nossa volta, em que os *smartphones*, por exemplo, são considerados uma extensão do corpo, essa não é a realidade de toda a população, o que revela a extrema desigualdade social em escolas e universidades públicas do país. Santos, Lima e Souza (2020) enfatizam que

[...] à irrefutável desigualdade de acesso aos meios tecnológicos, resultantes de outras tantas injustiças que atingem os(as) filhos(as) da classe trabalhadora. Parte significativa dos(as) estudantes da rede de ensino brasileira não tem nenhum acesso ou não dispõe de condições adequadas de uso da internet e tecnologias digitais (SANTOS; LIMA; SOUZA, 2020, p. 1636).

Outra questão nesse cenário é o desafio diante da própria tecnologia, já que os alunos, durante o período pandêmico, revelaram o não domínio das plataformas digitais voltadas à educação, ou mesmo de redes sociais que foram utilizadas como ferramenta nesse período. Como pontuado por Isa, “*Ninguém estava preparado*”, de modo que os professores tiveram que se redobrar, não só na inserção de computadores e/ou *softwares* e aplicativos para dar uma aula, mas para o ERE, contexto em que eles foram cobrados em relação ao preparo técnico, domínio, competência e habilidades didáticas para um ensino com tecnologias digitais (BARROS et al., 2021), uma realidade bem distante da que eles viviam até então.

Isa apresenta duras críticas em sua narrativa ao comparar a experiência de ter feito o primeiro estágio de forma presencial, antes da pandemia, e depois ter feito a disciplina de estágio de forma remota, contexto em que ela pontua tratar-se de uma realidade totalmente diferente, que colocou à prova as condições sociais e econômicas da rede pública. É claro que, nesse processo, não se deve usar uma teoria e generalizar o histórico de uma escola pública inteira, ou mesmo uma turma, visto que cada indivíduo ou turma exigirá um tipo de investigação, método, teoria e prática. No caso do ERE, os relatos apontam para um cenário em que, parece, não se pensar o histórico social e econômico da população educacional, implantando-se o novo formato de ensino como se fosse adaptável e gerenciável para todos os públicos.

Isa iniciou o curso de Letras sem se ver como uma futura professora, mas sim com o objetivo de obter um ensino superior, conforme mencionado na primeira fase da entrevista. Durante sua experiência de estágio no ERE, mesmo sem a intenção de seguir a carreira docente, ela se sentiu frustrada e desmotivada. Isa se preparou para enfrentar essa fase na formação, porém, as dificuldades que encontrou em relação ao inglês transformaram o estágio em um verdadeiro dilema. Essa experiência reforçou ainda mais sua decisão de não seguir a carreira de professora. Para ela, seu maior desafio sempre foi a língua inglesa, já que, na educação básica apresentava muitas dificuldades, não se relacionava com a língua, na graduação, até teve maior contato com o inglês, mas, depois de concluir o curso, esse contato também se encerrou. Isa justificou suas dificuldades com a LI por ter vindo de escola pública com um ‘ensino muito fraco’, um ‘ensino ruim’, embora, como dito anteriormente, ela nunca tenha tido a pretensão em ser professora de inglês.

Para Barcelos (2006), a maioria dos alunos que passam pela experiência de aprendizagem em escola pública a caracterizam como ruim e desmotivante, o que se deve

a vários fatores: “tais como problemas pedagógicos, (des)-motivação, (não) uso da língua e falta de competência dos professores” (p. 155). Isa, ao contar que não queria ser professora, remete as suas experiências anteriores, faz comparações, aponta diferenças, concluindo que não queria ser como as professoras que teve no passado ou não queria uma profissão que não conseguiu encontrar motivações, anteriormente e durante o curso de Letras.

As dificuldades com a língua inglesa, justificadas pela passagem pregressa por uma escola pública, como apontadas por Isa, ao concluir que o ensino é “*muito fraco*”, é uma narrativa recorrente, preconceituosa e presente até mesmo nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Paiva (2011) apresenta trechos dos PCNs que afirmam que no Brasil “somente uma pequena população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país” (BRASIL, 1998, p. 20), com exceção do espanhol, que se justifica pelos espaços de fronteiras. E acrescenta que as condições do ambiente escolar, como falta da infraestrutura, carga horária reduzida, pouco domínio oral de professores, são fatores que impedem que alunos de rede pública dominem/aprendam o inglês. Anula-se uma classe desfavorecida, composta de alunos de rede pública, sem dar significado ao seu contexto e história, justifica-se que aprender inglês é resumido a ter um bom material, e se ignora que a língua inglesa está presente no nosso dia a dia, seja na televisão, música, cinema, teatro e na própria internet.

Mas, com o avanço da tecnologia, tal realidade vem se modificando. Segundo a BNCC (2017):

[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BNCC, 2017, p. 8).

Esse documento prevê aos estudantes o desenvolvimento, ao longo da educação básica, de competências gerais. Segundo os estudos de Trevisani e Corrêa (2020), essa orientação busca garantir que a educação desenvolva valores e ações na formação dos estudantes que atuaram na formação da sociedade. Os autores ainda acrescentam que, diante das competências gerais previstas na BNCC (2017), é possível ampliar e inserir o conhecimento das diversas linguagens nas diferentes áreas do conhecimento:

[...] o uso de diferentes linguagens, inclusive a digital, para se expressar e compartilhar informações, a compreensão e a utilização das tecnologias digitais, como fontes de informação e possibilidade de comunicação, o trabalho colaborativo, o desenvolvimento da autonomia, da argumentação e da empatia como características que devem ser incluídas nos planejamentos e nas aulas em todas as áreas do conhecimento (TREVISANI; CORREA, 2020, p. 46).

Nessa perspectiva, é fundamental questionar até que ponto modelos expositivos de aula podem ou não potencializar o ensino em todas as áreas do conhecimento, para se pensar como modificar a forma, a estratégia e modo como as aulas foram ministradas, no formato presencial ou no ERE.

Ainda sobre a primeira entrevista, Júlia tinha feito curso de inglês antes da graduação e a afinidade com a língua a motivou para a escolha do curso, mas ela conta que sua expectativa nunca foi dar aula, nunca teve este plano, assim como sua dupla, pois seu objetivo era ter um curso superior. Já as dificuldades que Isa tinha com a língua, antes da graduação, não a levaram superar a falta de afinidade durante o curso. Para alguns, pode soar como ironia, para outros, uma identificação, para mim, parece ser bastante comum e bem recorrente a situação.

Segundo Pimenta (1999), quando os alunos iniciam um curso de licenciatura, de qualquer área, de modo geral, têm a clareza de que serão professores (com conhecimentos específicos) e passam a concordar que sem esses saberes dificilmente poderiam ensinar (bem). É possível que as dificuldades de Isa com a língua inglesa, por exemplo, tenham interferido na sua construção da identidade docente antes mesmo da experiência de estágio.

Ruvolo e Markus (1992) dizem que os “eus” possíveis são “elementos de autoconhecimento que representam o que os indivíduos poderiam se tornar, gostariam de se tornar e que têm medo de se tornar” (RUVOLO; MARKUS, 1992, p. 95) Ou seja, trata-se do que o indivíduo pensa para o seu futuro diante de algum acontecimento.

Se Isa sentiu medo ao se deparar com situações como um aluno ainda não saber ler no ensino fundamental (na primeira fase de estágio), ou se frustrou com aquela realidade (já que o curso de Letras não se trata de alfabetizar), ou, ainda, se frustrou com algum outro acontecimento e viu um obstáculo em querer ser uma professora, não sabemos. O fato é que ela não se identificou e não quis. E, como visto, os “eus” possíveis são dinâmicos, pois configuram “como os indivíduos veem seu próprio potencial e futuro” (RUVOLO; MARKUS, 1986, p. 954). E Isa não se via como professora.

Quando Isa diz: “*Vejo que a instituição tem preparado pesquisadores, não professores*”, isso não isenta o pesquisador de ser professor, visto que a Universidade é uma comunidade, e, como pontua Vasconcelos (1996), é um local que contribui não só para formação profissional, mas propõe a transmissão do saber e a criação de novos saberes, que investiga e estimula a iniciativa, curiosidade e ousadia. O objetivo das instituições deve ser estimular a busca persistente do saber.

Além disso, quando se trata de formação, não devemos pensar apenas em mais um profissional de trabalho, mas também um sujeito em seu crescimento pessoal e social, um cidadão capaz de melhorar a realidade de vida, individualmente, e em sociedade.

Júlia, a dupla de Isa, aponta um aspecto relevante sobre as aulas de inglês na graduação, ao dizer: “*Por ser uma graduação de Língua Inglesa a quantidade de aulas são poucas e poderia ter muito mais*”, convertendo, ao que parece, a sua expectativa com a disciplina em uma frustração. Será esse um problema do curso de Letras com dupla habilitação? Será o mesmo problema enfrentado por alunos de rede pública, o que justificaria o fato de eles não aprenderem o inglês? Também são questionamentos de Oliveira (2011), que viveu a realidade de cursar o curso de Letras – port./inglês, com colegas de turma que não sabiam o inglês e saíram da universidade sem saber, assim como apontado por Júlia e outros participantes desta pesquisa.

Oliveira (2011) e Paiva (2003) ressaltam que, apesar dessas frustrações e críticas ao curso com dupla habilitação (português-inglês), ele continua sendo oferecido na maioria dos institutos educacionais do Brasil, porém, com poucas horas dedicadas ao ensino de língua inglesa; o que é essencial para alcançar a fluência. Oliveira (2011) acrescenta que seria aconselhável a aplicação de um exame de proficiência como pré-requisito na formação de professores, proposta já feita por outros autores, como Martins (2005).

Vale pensar que essa proposta, como outras, deve-se a críticas recorrentes na história, em realidades parecidas nos cursos de língua de dupla habilitação. Além disso, nesse contexto, é preciso considerar que se trata de um curso de licenciatura que forma professores, portanto, um modo de valorizar essa profissão é buscar meios que dão notoriedade ao que cada indivíduo agrega ao seu conhecimento enquanto profissional.

Por outro lado, com o avanço da tecnologia, tal proposta de exame pode se tornar excludente, já que existem inúmeras ferramentas de tradução cada vez mais completas e que possibilitam não só a tradução como o contato direto com várias línguas de forma rápida e gratuita na internet, como o *Google Tradutor*, por exemplo. Tais ferramentas de

tradução podem ser utilizadas para potencializar o ensino de línguas, tanto para os alunos quanto para os professores. Silva (2022) defende que, em uma sociedade globalizada, o contato com diferentes culturas e línguas cada vez mais se intensifica por meios de comunicação e novas tecnologias, de modo que aprender uma nova língua assume um papel fundamental.

Assim, ferramentas de tradução podem facilitar um momento de diálogo em uma rede social com um nativo de uma outra língua ou até mesmo ajudar com trabalhos acadêmicos para uma melhor compreensão, e isso de forma imediata.

Nessa perspectiva, Silva (2022) explica que

[...] são muitos e variados os fatores que merecem atenção, visando a um ensino de língua estrangeira efetivo, crítico e compatível com as características da sociedade contemporânea, no que diz respeito ao modo como hoje ocorrem as relações humanas por meio da linguagem, em suas múltiplas formas ou semioses (SILVA, 2022, p. 14).

A tecnologia e os meios que ela proporciona não são os vilões, logo, é preciso superar a falta deles. Nesse sentido, a educação, de modo geral, precisa acompanhar a contemporaneidade sem deixar de lado questões políticas e econômicas.

Segundo Pimenta (1999):

[...] se entendermos que conhecer não se reduz a se informar, que não baste se expor-se aos meios de informação para adquiri-las, se não que é preciso operar com as informações na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento, então parece-nos que a escola (e os professores) tem um grande trabalho a realizar [...] que é proceder a mediação que é a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão adquirirem a sabedoria necessária à permanente construção do humano (PIMENTA, 1999, p. 22).

A educação deve estar voltada ao processo de humanização da sociedade, cujo objetivo maior deve ser tornar os indivíduos participantes ativos do processo civilizatório e responsáveis para evoluir e seguir adiante.

De acordo com Saviani (2009), a formação de professores não pode estar desassociada de questões políticas educacionais, carreira docente, remuneração, condições de continuidade de estudo e trabalho, de modo que é essencial destacar a importância social dessa profissão em um país que busca a evolução econômica, pois, distantes dessas pautas, o que há é o desinteresse por cursos de licenciatura, fomentando a carência em massa na área da educação.

Segundo Pimenta (1999), a educação escolar no mundo contemporâneo “com crescimento quantitativo dos sistemas de ensino” não corresponde a “um resultado formativo (quantitativo) adequado às exigências da população envolvida, nem às experiências das demandas sociais” (p. 19), o que sugere a importância de se definir uma nova identidade profissional do professor. Ou seja, que professor exacerbe as necessidades formativas para que a escola colabore no processo de emancipação dos alunos em sociedade.

Com a crise econômica durante a pandemia, a necessidade de um material de apoio e as dificuldades de adaptar a educação à modalidade remota ocasionaram o aumento de desistência e a evasão de alunos nas universidades nesse período. Segundo o C6 Bank/DataFolha (2020), 4 milhões de estudantes brasileiros, com idades entre 6 e 34 anos, abandonaram os estudos em 2020. Tal ascensão também pode ser comparada no mapa do ensino superior do Brasil com dados de 2019 para 2020 coletados e registrados no site do Instituto Semesp, cenário narrado por Isa e Ana.

A evasão escolar corresponde ao processo em que o aluno deixa de ser assíduo em suas aulas ou abandona seu ambiente de estudo. E, como narrado por Isa e outros participantes, havia alunos sem acesso à internet, logo, não conseguiam ver ou participar das aulas remotas, o que levava à frustração e à desistência deles do sistema de ensino. Outro fator que contribuiu, consideravelmente, para a evasão, diz respeito ao fato de muitos acadêmicos terem escolhido curso noturnos por trabalharem durante o dia, mas, com a mudança de horários das aulas, eles foram prejudicados no “novo normal”.

Como dito por Tinto (1993), diferentes são as razões que provocam a evasão no contexto universitário, de modo que uma única política institucional não seria capaz de abranger as diferentes situações envolvidas na questão. De todo modo, a integração social do acadêmico e inovações no processo de ensino são aspectos essenciais para viabilizar e garantir a permanência do acadêmico no contexto educacional. No caso da continuação do ensino universitário via ERE, o que se teve foi uma fase experimental e emergencial para minimizar os impactos que a educação, como outras áreas, vinha sofrendo durante o período pandêmico, o qual impôs à população o isolamento social.

Os problemas que emergiram desse novo contexto apontaram não só a dificuldade de conexão à internet por parte de vários alunos, a “ausência” deles nas salas virtuais, mas também o aumento de trabalho dos professores que precisaram lidar com a limitação de tecnologia, revelando a “injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido” (SANTOS, 2020, p. 21).

Souza e Guimarães (2020) expõem a retomada das aulas com o ensino remoto emergencial, pontuando pontos positivos e negativos, particularmente a exclusão social, e explicam:

O sistema de aulas a distância tem dividido opiniões perante a comunidade escolar pois, se por um lado viabilizou a oferta contínua das aulas e disponibilizou conteúdos e atividades para uma parcela de estudantes que tem acesso aos recursos tecnológicos; por outro, não contempla aqueles que vivem em condição de vulnerabilidade social em decorrência de fatores socioeconômicos e, conseqüentemente, não possuem acesso aos recursos tecnológicos necessários (SOUZA; GUIMARÃES, 2020, p. 293).

No estudo de Negrão et al. (2022), segundo seus participantes de pesquisa, o maior obstáculo do ERE está relacionado à qualidade da internet, o que dificultou o acesso dos acadêmicos e inviabilizou a interatividade, frequências e o próprio aprendizado, assim como relatado pelos participantes desta pesquisa.

De acordo com Borstel, Fiorentin e Mayer (2020),

A pandemia reforçou que a sociedade, a escola e as famílias precisam reinventar-se a cada dia. Vivemos num momento de muitas incertezas, em que escola e família precisam mais do que nunca estar afinadas e alinhadas no processo educativo, formativo e emocional de todos os envolvidos. Mais do que nunca é preciso que o aluno tenha autonomia, protagonismo, engajamento e equilíbrio emocional diante de tantas incertezas (BORSTEL; FIORENTIN; MAYER, 2020, p. 42).

E, num cenário de incertezas, o ERE foi a saída encontrada para a emergência que se impôs a todos, experiência que coloca em alerta a necessidade de se estar preparado, no caso do campo educacional, para possíveis outras emergências que possam surgir.

Leonel, por exemplo, compreende o ensino remoto emergencial como adaptação de continuar os estudos, mas complementa dizendo que não tem como substituir a experiência de ministrar uma aula com alunos, como ocorreu no estágio para o ensino fundamental antes da pandemia.

O estágio simulado que Leonel narra foi parecido com as narrativas de Isa e Júlia. Assim, como forma de garantir o estágio docente nesse novo contexto, a solução foi elaborar planos de aula que determinassem a quantidade de alunos, as horas para executar a aula e o que propunham com base na imaginação e que o acadêmicos apresentassem esses planos para a própria sala de aula da disciplina de estágio supervisionado de língua inglesa no *Google Meet*.

Leonel, ao contar sua experiência de estágio na fase remota, deixa clara sua insatisfação, não com o ensino remoto em si, mas com as condições com as quais tiveram que lidar, ou melhor, com o pouco que tinham no momento. Entende que foi uma tentativa, uma forma que encontraram de continuar a disciplina, reconhecendo essa fase como uma disciplina e não como o exercício de fazer o estágio ou colocar em prática o que foi aprendido até ali.

Segundo Pimenta e Lima (2006), o estágio supervisionado é um elemento central da/na formação docente, é parte integrante o corpo de conhecimento do curso de licenciatura, implica um campo do conhecimento que se coloca na interrelação das instituições formadoras e do contexto de atuação do futuro profissional (PIMENTA; LIMA, 2006). E, para Leonel, faltaram essas interrelações entre a instituição e o ambiente escolar, pois fazer um plano de aula e apresentar para própria turma na forma de aula simulada em 15 minutos fugia da realidade de ter uma turma na qual se pudesse desenvolver um plano de duas ou três semanas pelo estagiário.

Segundo Carvalho, Santana e Oliveira (2022), a distância em relação aos docentes e discentes foi a principal característica do ERE, gerando equívocos que influenciaram na efetividade e na eficácia do ensino e aprendizagem, embora a distância, por outro lado, tenha permitido que discentes e docentes criassem seus próprios horários de estudo e trabalho.

Nos estudos de Cruz (2021), seus participantes também fizeram o estágio no ERE e, antes de iniciar a disciplina, esperavam estar em espaço físico de sala de aula e ter dinâmicas escolares para essa experiência, mas, com o ensino remoto, foram impossibilitados de estarem fisicamente nas escolas e muitas de suas expectativas foram frustradas. Para Leonel, a expectativa era ter uma turma na qual pudesse fazer o estágio, mas, infelizmente, sua turma foi uma das primeiras a entrar no processo de adaptação no ensino remoto, e as escolas, na educação básica para o ensino médio, ainda estavam em processo de adaptação para o ensino híbrido.

Grazy, assim como Leonel, não teve uma turma da educação básica para desenvolver as aulas no ERE, mas a acadêmica foi além da compreensão de uma medida emergencial e não vê a experiência como algo perdido. Ela conta que se imaginou no lugar do outro (alunos do 2º ano do ensino médio) ao questionar ‘o que gostaria de aprender no EM nas aulas de inglês?’, o que impõe uma reflexão ou avaliação de um assunto que poderia ser mais adequado ou proveitoso para desenvolver uma aula para

determinado público. Biar (2012) acredita que a avaliação se caracteriza como “o aspecto mais fundamental para a construção de identidade” (BIAR, 2012, p. 177).

Grazy superou as divergências e se permitiu pensar como protagonista na formação de ser professora, o que reforça os apontamentos de Pimenta e Lima (2012): “[...] o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 49).

A acadêmica trouxe reflexão e partiu para a produção do plano de aula, o que agregou a seu autoconhecimento. Mesmo que não estivesse suprindo suas expectativas de estar em sala de aula, tratou as condições de forma que ela fosse realmente dar uma aula para uma turma que foi observada e acompanhada antes de aplicar as aulas planejadas.

Como pontuado anteriormente, Carvalho, Santana e Oliveira (2022) assinalam a distância entre docentes e discentes como a principal característica do ERE. E Grazy sentiu falta de estar no ambiente escolar ou ter uma turma real, mas, ao fazer o exercício de proposta de ensino e produzir o plano de aula, concluiu sua experiência dizendo “*Quando pegar uma aula futuramente, eu quero tentar aplicar isso*”. Grazy diz querer usar esse plano de aula em sala, exercendo a profissão, construindo em seu imaginário a imagem de ser e estar professora.

Segundo Lima (2019), o “estágio é o lugar, por excelência, em que o aluno do curso de licenciatura passa a compreender os processos de ensinar e aprender, na direção da sua atuação em sala de aula e no magistério como profissão” (LIMA, 2019, p. 13) Esse processo, no ensino remoto, propôs que cada participante desta pesquisa construísse uma imagem do que é ser o professor de inglês nesse contexto.

Com a descrição das aulas de Grazy, é possível compreender que o uso de recursos tecnológicos propiciou a ela pensar uma melhor forma de conduzir seu plano de aula, lembrando as palavras de Santos (2013) que afirma que o uso de “recursos tecnológicos da era digital proporcionam uma mudança positiva na elaboração de conteúdos” (SANTOS, 2013, p. 31). E independentemente da forma que as experiências foram conduzidas no ensino remoto, seja por planejamento de aula para a própria turma ou para uma turma real, todos os acadêmicos tiveram que se posicionar imaginando o melhor cenário para conduzir as aulas nesse contexto.

Segundo Oliveira e Gomes (2003),

[...] a identidade profissional do professor precisa ser entendida como a combinação de fatores inerentes à pessoa: desejo, vontade, dedicação e fatores externos que otimizam a vontade de ser professor. Formação e condições de trabalho adequado (OLIVEIRA; GOMES, 2003, p. 4).

Como já dito anteriormente, o ERE foi uma medida sem planejamento de progressão para o ensino mediado por tecnologias, pois se acreditava na rápida volta ao formato ‘original’ de ensino, ou seja, o presencial, com o fim da situação emergencial. Assim, os entrevistados desta pesquisa tiveram possibilidades de práticas de ensino no ERE, mas não tiveram oportunidades para que essas práticas pudessem ser da melhor forma conduzidas e desenvolvidas com sucesso. O pouco tempo, a falta de recursos, a desmotivação foram aspectos que impactaram não só o desenvolvimento de suas práticas de ensino, mas também o reconhecimento na profissão.

Segundo Almeida e Pimenta (2014), o estágio “envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender e compreende a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais” (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 29).

Cada escola ou instituição teve sua forma de se adaptar na pandemia, mas o estágio de LI no ensino remoto, para os entrevistados deste estudo, foi um período reduzido e com poucas possibilidades de realizar a prática docente, o que resultou em aulas simuladas para a própria turma como forma de cumprir as diretrizes de estágio no novo cenário, alterando significativamente a percepção sobre a docência, levando-os a refletir sobre os motivos que os fizeram chegar até ali e até onde gostariam de chegar, como professores ou não.

Ana conta que até teve uma turma de língua inglesa no ERE para estagiar, mas não havia a presença dos alunos para desenvolver suas aulas, o que reforça que não apenas as universidades, mas também as escolas passavam pelo processo de adaptação para aulas no formato remoto, processo em que as apostilas de estudo continuaram presentes até 2021/2, período de estágio de Ana, que relata a presença dos pais junto com alunos nas questões escolares.

Cordeiro (2020) ressalta que as famílias que acompanharam seus filhos nesse período tiveram a possibilidade de compreender a importância do papel da educação e de valorizar os professores que se empenharam a motivar as crianças e jovens para não desistirem dos estudos apesar das dificuldades. Porém, dada a narrativa de Ana, faltou

uma maior cobrança de pais para filhos em relação à assiduidade com as atividades propostas, já que os pais estavam presentes nas aulas, provocando maior cobrança para os professores que buscavam a interação com os alunos diante das condições do momento.

Mesmo com aulas reduzidas, os professores propunham atividades por outros meios, como o *WhatsApp*, colocavam-se à disposição para tirar dúvidas sobre a atividade proposta, ultrapassando, inclusive, sobremaneira, sua jornada de trabalho. Além disso, utilizavam o *Meet* para a transmissão das aulas síncronas ou gravação de outros materiais extras. Como ferramenta tecnológica, o *Meet* só encerrava a transmissão quando não houvesse mais nenhum aluno logado, o que, muitas vezes, contribuía para a prorrogação da carga horária de trabalho dos professores que ficavam nas salas virtuais tirando dúvidas de alunos. Além disso, os professores, durante a pandemia, elaboraram diversas apostilas para serem entregues ao alunos que não tinham acesso à internet e/ou optaram por estudar apenas pelos materiais entregues.

Assim como havia acadêmicos sem acesso à internet nas universidades, nas escolas essa mesma situação se repetia, e a solução apresentada por Ana foi exatamente o uso das apostilas elaboradas pelos professores, procedimento adotado desde o princípio da pandemia pelas escolas.

As apostilas eram elaboradas pelos professores regentes da escola, ou pelos acadêmicos estagiários, avaliadas pelo professor e colocadas à disposição para os alunos retirá-las na escola e realizarem as atividades delas em casa. Concluindo essas atividades, não seria necessário participar das aulas no *Meet*, ambiente escolhido para aulas remotas, uma das razões de os acadêmicos do estágio supervisionado de língua inglesa não terem alunos para estagiar. No caso das atividades propostas via *WhatsApp*, os professores também não obtiveram respostas por parte dos alunos e dos pais deles.

Segundo Alves (2020), crianças e adolescentes resistiam a essa rotina, pois acreditavam estar de férias por estarem em casa. Essa percepção gerou “situações de estresse para eles e seus pais”, pois se sentiam impotentes (os pais), até mesmo pela falta de um espaço para que os estudantes realizassem as atividades e interações virtuais de forma privada, “já que a família estava em casa a todo tempo” (ALVES, 2020, p. 256). Se esse foi o motivo para que os alunos não respondessem às atividades propostas pelos participantes desta pesquisa, não posso afirmar, mas a queixa da falta de retorno das atividades foi recorrente por todos os entrevistados.

Ana expõe que a exaustão do estagiário no ensino remoto fora causada pela falta de motivação de continuar as aulas. Mesmo buscando a interação com os alunos, não havia o retorno. Muitos alunos achavam ser mais viável trabalhar com as apostilas de estudo e não participar das aulas remotas. Ana buscou um novo meio para que os alunos pudessem se interessar, possibilitando o acesso ao *Spotify* para que todos pudessem trabalhar com *Podcasts*, mas foi mais uma tentativa frustrada de relação com a turma.

Realizar o estágio permite criar possibilidades de “garantir experiências e proporcionar aprendizagens específicas, ligadas à profissão e ao seu próprio campo” (OSTETTO; MAIA, 2019, p. 2). Logo, os acadêmicos em fase de formação docente precisam olhar sob o viés formativo a fim de provocar sentidos ao contexto no qual ocorre o estágio supervisionado.

Segundo Negrão et al. (2022), as dificuldades enfrentadas no ensino remoto não dependem só da boa vontade de docentes (e discentes), mas envolvem “questões educacionais, políticas, sociais, culturais e geográficas” relacionadas a desafios que já existiam no processo de ensino e que “se intensificaram ainda mais no ERE” (p. 5).

Rita fala sobre as dificuldades de conciliar a vida acadêmica e a vida pessoal com pouco tempo para administrar. Trabalho e estudo é uma dupla jornada de quase todos os alunos que estudam em cursos do período noturno, sendo um dos motivos de quem escolhe fazer um curso nesse período, posto que há a possibilidade de uma formação superior sem deixar de trabalhar durante o dia, realidade de todos os participantes desta pesquisa e, claro, realidade de muitos cursos noturnos da rede pública. A falta de identificação de Isa com a profissão é evidente desde a primeira fase da entrevista. Esse sentimento está relacionado ao contexto em que a escolha do curso foi feita, em que a falta de opções limitou sua escolha às licenciaturas noturnas, já que trabalhava em período integral durante o dia.

Sobre a carga horária, que já era considerada pouca para cada área específica, não só de língua inglesa, ela ficou ainda mais reduzida durante o ERE, como dito por Rita: “4 horas de noite já era pouco, imagina uma hora por semana?”.

Muitos foram os esforços de alunos e professores no ERE, e, como apresentado no tópico 2.5 desta pesquisa, para dar continuidade às atividades acadêmicas nesse período, tiveram que adaptar a grade curricular ao fator “tempo”, já que, devido às medidas de isolamento, houve lockdown durante um ano e meio, a partir do início da pandemia de covid-19, março de 2020, e, em agosto desse mesmo ano, as universidades deram início às aulas remotas.

Com a regulação do CONEPE (2020), criou-se o PLSE para oferta de componentes curriculares na modalidade ERE, determinando-se que um semestre seria formado por três blocos com 180h cada um deles e duração de seis semanas cada bloco.

Para conseguir cumprir todas as disciplinas nesse curto período, a instituição disponibilizou uma plataforma digital para registro das atividades síncronas ou não, regulamentação de matrícula, solicitação de histórico acadêmico, além da implementação e uso de ferramentas e plataformas digitais, pelos professores, como *YouTube*, *Google Forms*, *Google Meet*, *Gmail*, *WhatsApp*, *Facebook*, *entre outros*, conforme relatado pelos participantes desta pesquisa.

A participação dos acadêmicos nas disciplinas a partir das plataformas digitais foi pensada como forma para que eles que permanecessem no curso e o concluíssem. Como relatado anteriormente, muitos alunos desistiram da faculdade na pandemia. Para os que ficaram, no *YouTube*, foi possível assistir aos vídeos de cada disciplina cursada, participar de eventos e palestras de Letras; responder, via *Google Forms*, a *questionários e pesquisas*; com o *Google Meet*, realizar as aulas síncronas de cada disciplina; por meio do *Gmail*, *WhatsApp* e *Facebook*, trocar *feedback*, compartilhar atividades e trabalhos que deveriam ser realizados.

Tais recursos e ferramentas constituíram uma nova forma de colaboração no ensino remoto, no sentido de ampliar as possibilidades de práticas de ensino e provocar os acadêmicos e futuros professores a estarem nesses meios, fazendo seus exercícios e criando novos planejamentos de atividades por meio deles.

No entanto, realizar o estágio de docência no PLSE, no ERE, como dito por Isa, “*Era pra chorar!*”, pois além das dificuldades estruturais, tinham que lidar com a falta de experiência e a expectativa voltada para o período de estágio.

Durante muito tempo, o uso da tecnologia digital era incompreendido para o ensino, mesmo quando se limitava a uma visita ao laboratório de informática ou a um vídeo em exibição no retroprojetor. Durante o ERE, foi o período em que mais as pessoas se aproximaram das tecnologias digitais no meio educativo. Professores se renovaram frente aos desafios da educação mediado pela tecnologia. Não tem como negar a aprendizagem gerada pela experiência de aulas remotas e a contribuição do aperfeiçoamento do profissional da educação, acentuando sua relação técnica frente às tecnologias digitais (TD) (NEGRÃO; DAVIM, 2020).

Todos os participantes desta pesquisa mostraram uma certa habilidade quanto ao uso de tecnologias digitais e, de qualquer forma, o ERE induziu-os a aprimorar essas

habilidades. Nos estudos de Veloso e Walesco (2020), os participantes entrevistados também mostraram tais habilidades e pontuaram que qualquer prática docente que exclua o uso de tecnologias está obsoleta.

Por outro lado, Rojo (2013) afirma que “[...] os recursos e ferramentas de um ciclo tecnológico não excluem de gerações anteriores” (ROJO, 2013, p. 68), e foi o que realmente aconteceu, pois, mesmo diante das inúmeras possibilidades de aprendizagem com o uso de recursos tecnológicos, não tem como dar uma aula sem alunos, confirmando a fala de Freire (2007): “não há docência sem discência”.

Rita, que estagiou com uma turma, mas quase sem alunos, definiu o professor de inglês no ensino remoto como aquele que precisa “*matar 5 leões ao dia*”, pois lidam com alunos dotados de cinco “Ds”: **desmotivação, desinteresse, dificuldade, desconectado e deslocado**. Desmotivação e desinteresse, para os alunos que já carregam questões do “porquê e para que aprender outra língua?”; dificuldade, para os alunos que se veem incapazes de aprender uma segunda língua por falta de prática e familiaridade; desconectado, para os alunos que não têm conexão, principal recurso para o ensino remoto, e, por fim, deslocado, para os alunos que se encontram fora da realidade de “estar presente” nas aulas remotas.

Sobre o estágio, Padua e Prado (2014) pontuam que é preciso que o licenciando “se comprometa individualmente e como grupo, em um processo de aprendizagem autônomo, colaborativo, em interação, solidário, emancipador e de responsabilidade compartilhada, que transforme a universidade em um contexto de participação direta e de tomada de decisões” (PADUA; PRADOS, 2014, p. 79. 4). No entanto, o papel do estágio no ensino remoto para os participantes desta pesquisa, de forma geral, foi propor a reflexão e a prática de didáticas obrigatoriamente no e para o ensino remoto. Sobretudo, dar continuidade às atividades acadêmicas que ficaram paradas durante um longo período de isolamento.

A iniciativa do ensino remoto provocou a educação a repensar a desigualdade social que parecia camuflada no ensino presencial, mas se exacerbou e se desdobrou numa desigualdade social, econômica e tecnológica, o que afetou diretamente a condução do estágio supervisionado, por falta da interação direta dos estagiários, na prática docente, com alunos da escola, porém, ressignificou a consciência social desses acadêmicos quanto à formação profissional.

4.2.1 A construção de uma identidade docente

Segundo Silva (2011), o processo identitário permite que os indivíduos elaborem conhecimentos sobre si mesmos e sobre os outros, processo de elaboração sociocognitiva cujas representações identitárias revelam um sentimento de pertencimento a uma dada identidade.

Para Barbosa e Bedran (2017):

Quando os professores vivenciam experiências positivas no ensino de línguas e em sua formação – lembranças e emoções prazerosas – ou negativas – neste caso, quando trazem em ‘suas vidas mentais’ experiências e/ou emoções frustrantes, embaraçosas e inapropriadas, como um processo de ensino e aprendizagem descontextualizado, irreal e passivo –, essas diferentes experiências dão origem a crenças diversas que tendem a influenciar, positiva ou negativamente, a prática desses futuros professores e a construção de suas identidades, em um processo bidirecional (BARBOSA; BEDRAN, 2017, p. 71-72).

Os licenciandos que passaram pelas experiências de estágio no ERE recuperaram lembranças ou emoções não muito prazerosas, e, algumas vezes, revelaram suas frustrações no desenvolvimento da prática docente, o que, conseqüentemente, interferiu no processo de construção da identidade profissional.

A dupla Isa e Júlia não construiu uma identidade docente, pois não manifestou o sentimento de pertencimento ou representação de identidade profissional do professor. Isa já não tinha afinidade com a língua inglesa desde a educação básica e seu principal objetivo era ter um curso superior e conquistar um concurso público. Não encontrou outras motivações ao decorrer do curso de Letras e não se sentiu inserida como professora nas experiências de estágio no ensino fundamental e ensino médio. Para Rajagopalan (2001), o que define a identidade é a sua permanente instabilidade, e, no caso desta dupla, cada uma manteve uma identidade desde a escolha do curso de Letras até concluí-lo, ou seja, pois não mudaram de ideia em relação a seguir na profissão.

Segundo Barcelos (2006), a aprendizagem para alguns alunos que vieram de escola pública pode ser:

[...] vista como uma jornada difícil e estudar inglês, aprender a falar inglês passa a ser uma questão de luta, sobrevivência e sacrifício, não por causa das dificuldades inerentes ao processo em si. Esses alunos não têm problemas em aprender e são motivados. A dificuldade, a luta, o sacrifício referem-se a ser posicionado como alguém que estudou em

um lugar que nossa sociedade acredita não ter competência para tal (BARCELOS, 2006, p. 163).

Ou seja, muitos alunos saem da escola pública acreditando não ter competência para falar inglês, o que interfere não só na sua identidade pessoal, mas também na profissional, como no caso da licencianda Isa do curso de Letras/inglês.

Segundo Silva (2003):

As classificações são sempre feitas a partir do ponto de vista da identidade. Isto é, as classes nas quais o mundo social é dividido não são simples agrupamentos simétricos. Dividir e classificar significa, neste caso, também hierarquizar. Deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos classificados (SILVA, 2003, p. 82)

Tais classificações devem ser desmistificadas nas escolas e academias, o que também sugere ser mais uma questão para o professor lidar em seu cotidiano profissional. Júlia conta que o seu maior desafio foi o estágio tanto no presencial como no ensino remoto, pontuando questões muito mais pessoais do que a experiência de estagiar a língua inglesa, reiterando sua identidade. Segundo Pimenta (2003, p.18), “a identidade não é algo imutável”, assim como não é externa (algo que vem de fora), ela não é adquirida, a identidade se constrói, e, no caso de Júlia, não foi possível construir uma identidade docente ao passar pela experiência da prática da docência, nem presencial, nem no ERE.

Júlia tinha afinidade e interesse pela língua inglesa, motivo também de escolha do curso de Letras, mas não sabia da realidade de fazer um curso com dupla habilitação. Como apresentado no terceiro capítulo, “Metodologia”, no tópico 3.3, o curso de Letras da instituição na qual os participantes desta pesquisa estavam inseridos é para habilitar professores de língua e literaturas de língua portuguesa e língua inglesa, a partir de áreas extensivas, ricas e modificadoras para serem estudadas todas ao mesmo tempo e em pouco tempo.

O aluno tem que se aprofundar em cada área de estudo de forma individual, dentro e fora do espaço acadêmico, além de escolher a área que tem mais afinidade e na qual dará continuidade na pós-graduado. Segundo Pimenta (1999), essa é uma tarefa complexa no cotidiano do professor e para a escola, pois o professor de línguas, e outras áreas, deve discutir as questões de sua área de conhecimento no contexto de contemporaneidade, tarefa que representa o segundo processo de construção da identidade docente de professores de cursos de licenciaturas.

Só que Júlia não se via como professora, não se identificava com esse lugar. A afinidade com a LI fora um fator propulsor para ingressar no curso de Letras/Inglês, mas não um fator suficiente para se reconhecer na profissão, posto que ela não encontrou motivação maior que ter um curso superior.

Silva (2003) explica que:

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos dizer, “o que somos” significa também dizer “o que não somos”. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence [...] (SILVA, 2003, p. 82).

A afirmação da identidade pessoal de Isa e Júlia eram diferentes da concepção de ser professora que cada uma tinha em mente. A motivação que ambas tinham para continuar a seguir o curso de Letras era apenas o desejo em ter um curso superior, pois não se sentiam incluídas no contexto e no papel de educadoras.

Leonel instituiu a sua identidade docente nas experiências de estágio no ensino fundamental e experiências de práticas pedagógicas na educação básica, no ensino presencial, além de já ter uma afinidade com a LI antes da graduação, aspectos suficientes para “adquirir estatuto de legalidade” na construção de sua identidade docente (PIMENTA, 1999, p.18). Mas, descarta a experiência de estagiar no ensino remoto como responsável por sua formação profissional.

Segundo Silva (2000), “Da mesma forma que a identidade, a diferença é, nesta perspectiva, concebida como auto-referenciada, como algo que remete a si própria. A diferença, tal como a identidade, simplesmente existe” (SILVA, 2000, p. 74). Em outras palavras, as experiências de práticas da docência que Leonel teve antes do ERE foram a primeira “autorreferência” dele na profissão, e diferentes das experiências no ensino remoto.

Leonel, ao estagiar a LI, no ensino remoto, com aulas simuladas, se viu longe da realidade de estar em uma sala de aula com uma turma real e adquirir uma consciência docente. Isso diz muito sobre ter tido experiências anteriores por meio das quais iniciou seu processo de construção d identidade docente. As atividades desenvolvidas no ensino remoto não foram suficientes para ter uma consciência da docência segundo o acadêmico.

Segundo Silva:

O conceito de representação tem uma longa história, o que confere uma multiplicidade de significados. Na história da filosofia ocidental, a ideia de representação está ligada à busca de formas apropriadas de tornar o “real” presente – de apreendê-lo o mais fielmente possível por meio de sistemas de significação. Nessa história, a representação tem-se apresentado em suas duas dimensões – a representação externa, por meio de sistemas de signos como a pintura, por exemplo, ou a própria linguagem, e a representação interna e mental – a representação do “real” na consciência (SILVA, 2003, p. 90).

Assim como o desenho sugere uma representação do real e do imaginário, Leonel não se sentiu representado como o professor na experiência de estagiar a língua inglesa no ensino remoto. As condições e poucas possibilidades de desenvolver um estágio sem a presença nas escolas interferiram para que Leonel reconhecesse a experiência como um estágio, como dito por ele em suas narrativas, concluindo que, para ele, foi apenas mais uma disciplina na grade curricular.

Para Nascimento e Suassuna (2020), “o indivíduo passa, ao longo de sua vida pela ressignificação de várias práticas.” Nessa perspectiva, mesmo que a experiência no ERE não tenha sido suficiente para o constructo identitário de Leonel como professor, a ressignificação de outras práticas docentes, anteriores a essa, fez-se o bastante para a construção de sua identidade profissional.

No entanto, Grazy teve outra visão com a experiência. Lembrou que, por não ter tido a disciplina de língua inglesa no seu ensino médio, buscou pensar de que forma ela poderia criar seu planejamento de aula para o estágio. Primeiro colocou em exercício de memória e depois em reflexão sobre o que poderia trazer para sala de aula voltado para o ensino remoto, já que era o contexto em que se encontravam para essa experiência.

A proposta pessoal de Grazy era usar o mesmo plano do estágio quando fosse exercer a profissão, pois já tinha em mente que seria professora, e, mesmo com os desafios vivenciados no ERE, permaneceu com seu objetivo: seguir na profissão, concluindo: “*me sinto preparada porque eu já dou aula de inglês*”.

Segundo Pimenta (1999):

[...] a teoria fornece pistas e chaves de leitura, mas o que o adulto retém está ligado as suas experiências. Mas isso não significa ficar ao nível de saberes individuais. A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. O que coloca os elementos para *produzir a profissão docente*, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimento, pois os problemas de prática

profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem *decisões* num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (PIMENTA, 1999, p. 29-30).

Grazy passou pela experiência do EF no ensino presencial, passou pelas experiências de práticas pedagógicas na educação básica antes da pandemia, mas, mesmo sentindo falta do contato com os alunos e de estar em uma sala de aula física, reconheceu o ensino ERE como uma forma de significar seu nível de saberes individuais, num contexto em que teve de planejar e simular aulas. No mais, a formação do professor mobiliza esses saberes, pois, durante toda a trajetória profissional, é preciso tomar decisões diante de impasses que possam surgir. A busca de conhecimento e adaptação é constante no cotidiano do professor, logo, colocar-se nesse exercício é se reconhecer na profissão.

Segundo Nóvoa (2009),

através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão colectiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores (NÓVOA, 2009, p. 17).

No caso de Grazy, sempre abordou os assuntos no sentido de ir além dos conteúdos vistos na faculdade e buscar seus próprios meios, colocando em perspectiva a vontade do outro em relação à aprendizagem de língua inglesa, o que reforçou o sentimento de pertença e identidade profissional dela. No mais, já tinha afinidade com a língua inglesa, mas foi com as experiências no curso de Letras que iniciou seu processo de construção da identidade docente.

Marcom e Valle (2020) apontam como função principal da educação a aprendizagem dos alunos com foco nas aulas, mesmo estando em pandemia, processo em que o professor tem papel fundamental, ou seja, mesmo diante de desafios, o professor tem o poder de mostrar um caminho de possibilidades para desenvolver a apropriação de conhecimentos e ações por parte dos alunos. O caminho de possibilidade encontrado por Grazy foi este, superou os impasses de realizar o estágio com os limites que se encontravam e focou nas suas experiências, no presente e no futuro.

Pimenta e Lima (2005, 2006) explicam que “[...] a habilidade que o professor deve desenvolver é a de saber lançar mão adequadamente das técnicas conforme as diversas e diferentes situações em que o ensino ocorre, o que necessariamente implica a criação de novas técnicas” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 9-10). Nessa perspectiva, Grazy iniciou essas habilidades no estágio no ERE.

Segundo Almeida Filho (1997), o professor precisa ter consciência do que significa ser professor, o que vai além de apenas dar aulas. Grazy, em seu processo de construção da identidade docente, tomou consciência do que seria preciso para se tornar professora, tomando as representações de suas ações como uma prática profissional, imprimiu em suas ações o que acredita junto com o propósito de se tornar professora, concluindo que suas experiências influenciaram não só a apropriação de sua consciência profissional, mas a tornou professora.

Segundo Freire (2001), a história é tempo de possibilidades e não de determinismos, o que sugere que os licenciandos em fase de estágio devem se arriscar para que suas decisões rompam a ideia de que nada podemos contra a realidade, como foi o caso de Grazy no ensino remoto.

Já Ana, não se reconheceu como professora de inglês, mas seguiu na profissão em outra área. Não culpabilizou sua decisão por causa da experiência de estágio de LI no ensino remoto, concluiu que sua decisão foi por afinidade com outra área e não com o inglês. Ana escolheu a sua área de afinidade e se tornou professora.

Para Silva (2011), é preciso entender a construção da identidade para analisar a construção da identidade profissional. Em outras palavras, a identidade pessoal interfere na identidade profissional, já que o indivíduo forma seu constructo identitário a partir das experiências, crenças, relações e representações. Ana não se tornou professora de inglês, mas escolheu uma área em que se sentiu representada.

Rita, assim como Ana, não tinha afinidade com a LI, e conta que no começo do curso ficou em “choque” ao se deparar com uma professora que fala o inglês e espera um retorno em inglês de todo uma turma. Ela saiu da “zona de estranhamento” quando, por um ou dois semestres, teve ajuda de um professor com o inglês instrumental, o que fez diferença em sua aprendizagem, encontrando uma motivação representada por um professor da disciplina.

Camargo, Camargo e Souza (2019) explicam que

a motivação exerce um papel fundamental na aprendizagem e no desempenho em sala de aula. A motivação pode afetar tanto a nova aprendizagem quanto o desempenho de habilidades, estratégias e comportamentos previamente aprendidos. A motivação pode influenciar o que, quando e como aprendemos em todas as fases do desenvolvimento humano (CAMARGO; CAMARGO; SOUZA, 2019, p. 599).

Essas palavras vão ao encontro da fala de Rita, que considerou uma evolução na aprendizagem de língua inglesa, pois, mesmo que ainda não estivesse apta para ensinar, ela foi influenciada a aprimorar seu desempenho a partir dessa motivação, a buscar seus meios de aprendizagem e desenvolvimento da língua. No entanto, depois de estagiar a LI no ERE e fazer comparação com a disciplina no ensino fundamental, no presencial, ela expõe que se sentiu insegura, pois, na primeira fase de estágio, tinha o retorno dos alunos, o que é uma forma de testar o que tem apreendido até o dado momento, ainda mais em uma formação de professores. Mas, para o estágio do ERE, apesar das várias possibilidades de contato com os alunos, todas as tentativas foram frustradas.

Segundo Baladeli (2021), a identidade docente do professor de LI é construída durante a licenciatura, em especial, durante o estágio, para se perceber não só o nível de proficiência em inglês como o desempenho, o planejamento e regências de aulas. Essa experiência da docência na educação básica representa o momento de comparação e validação das escolhas pedagógicas, métodos e abordagem na prática de estagiar a disciplina de língua inglesa. Com a falta de possibilidades de desenvolver esse papel do estágio no ensino remoto, romperam-se expectativas, as quais interferiram na construção da identidade profissional do professor.

A experiência de dar aula no estágio docente permite que futuros professores assumam um protagonismo na formação e na prática, para construir seu autoconhecimento e captar um sentido para profissão (NOVOA, 2009), pois é nessa experiência que o indivíduo não só coloca em prática o que aprendeu como adquire a certeza que seguirá com a profissão estudada.

No entanto, passar pela disciplina de estágio de LI sem a experiência do “retorno” ao dar as aulas deixa um espaço vazio, sem respostas. Rita pontou sua expectativa com alunos de ensino médio, final da fase de educação básica, com uma certa bagagem de compreensão de escola e do mundo, mas não viver essa experiência lhe causou insegurança e a sensação de incerteza se sairia bem ao realizar uma aula para esse público, o que influenciou na sua formação identitária como futura professora, posto que, segundo

a teoria da legalidade da identidade docente (PIMENTA, 1999), assim como todas as profissões, o professor se torna profissional em dados contextos e momentos históricos, seja na teoria ou na prática, é nos exercícios postos em sociedade que o acadêmico terá o preceito da legalidade de ser professor.

De toda forma, são inúmeras as atividades que um professor tem que realizar na prática profissional e, no caso do contexto do ERE, as possibilidades foram criadas no intuito de interação para/com os alunos, entretanto, muitos foram os fatores que impossibilitavam essa troca: a falta de interesse, o desânimo, a desmotivação e até mesmo a falta dos recursos.

Diante do exposto, é possível acreditar que tais aspectos interferiram na construção da identidade profissional dos futuros professores, já que, segundo a teoria de “performidade” (BUTLER, 1999 apud SILVA, 2003), são as ações, a bagagem de experiências e a performidade que provocam a transição de “algo que é” para algo que se torna. Nesse sentido, as dificuldades/dilemas impediram a performance desejada pelos acadêmicos, pois não ocorreu o retorno dos alunos da escola, o que ocasionou o não pertencimento deles à profissão professor.

Por fim, o estágio de inglês no ensino remoto seguiu dentro dos limites da situação emergencial, contexto em que o papel do estágio é capacitar discentes para a docência, mas, segundo as narrativas dos participantes desta pesquisa, não houve a tomada de consciência profissional de todos os indivíduos, embora metade dos participantes se reconhecesse na profissão no fim do curso de Letras. Isa, Júlia e Rita não se reconheceram como professoras. Leonel e Grazy se reconheceram como professores de inglês. Ana se reconheceu na profissão, mas não na área da língua inglesa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS



Este trabalho propôs investigar histórias de estagiar a língua inglesa e as implicações para a construção da identidade docente no ensino remoto. Adotei o caminho metodológico qualitativo de pesquisa com narrativas, a partir das principais concepções sobre identidade como construção, processo de produção, relação de mudança contínua ligada a sistemas de representação de cada indivíduo; identidade docente como um processo de adaptação conforme as necessidades em busca de uma “legalidade” da profissão; e o estágio de línguas como o momento central no processo de formação de professores, aspectos que nortearam meu entendimento acerca do processo de vivenciar o estágio no formato remoto.

Na jornada investigativa, concluí que cada instituição e escola se adaptou de uma maneira no ensino remoto emergencial, enfrentando as imprevisibilidades do contexto. Como pautado nesta pesquisa, o ensino remoto emergencial foi uma medida emergencial sem planejamento para a progressão do ensino por meio de tecnologias digitais. Os participantes desta pesquisa passaram por todo o período do ensino remoto, precisamente os semestres de 2020/1 a 2021/2, e realizaram o estágio de LI nesse contexto.

As minhas perguntas de pesquisa foram: quais as percepções de professores de inglês em formação acerca do processo de realizar o estágio de língua inglesa no formato remoto? Qual o impacto desse processo na construção da identidade docente? Tive como respostas, segundo as percepções dos professores em formação desta pesquisa, a experiência de estagiar a língua inglesa em 2020/2 e 2021/1 configurou-se pela produção

de planos de aula e aulas simuladas para a própria turma da disciplina, dadas as novas circunstâncias. Todos sentiram falta não só de estar fisicamente em uma sala de aula como se sentiram frustrados por não ter uma turma no ensino remoto. Nenhum participante soube responder ao certo se as experiências foram boas ou ruins, nem de que forma essas aulas poderiam ser feitas no ensino remoto, pois as escolas ainda estavam em processo de adaptação para o ensino híbrido, de modo que as possibilidades de conduzir a disciplina de estágio eram as que se apresentavam no momento. Dos quatro participantes entrevistados desse período (Isa, Júlia, Leonel e Grazy), apenas Grazy viu o estágio no ensino remoto como uma oportunidade de protagonizar o exercício da docência com reflexão, planejamento e expectativas futuras de desenvolvimento pedagógico.

Já os acadêmicos que estagiaram em 2021/2, não só planejaram e simularam a aula para própria turma, uma exigência do PPC antes do ensino remoto, como tiveram uma turma da educação básica para fazer o estágio. Mas o método adotado, inicialmente, pelas escolas, até 2021/2, foi disponibilizar apostilas de ensino para cumprimento de atividades, de modo que os alunos tinham a opção de participar ou não das aulas remotas via *Google Meet*, atividades pelo *WhatsApp* em horários alternativos ou realizar os exercícios da apostila de ensino.

Nesse sentido, as atividades propostas aos alunos da escola por meio de apostilas, de certa forma, desobrigavam a participação deles em outras atividades, já que muitos alunos preferiram retirar as apostilas, realizar as atividades em casa e ganhar suas notas. Os participantes desta pesquisa tentaram interação no *Google Meet* e *WhatsApp* com os alunos das escolas, a fim de garantir o mínimo contato com eles, sugerindo, por exemplo, o uso de *podcasts* pelo *Spotify*, ação da participante Rita, mas não tiveram o retorno esperado.

Os entrevistados não mostraram nenhuma falta de preparo para o estágio de LI, pelo contrário, criaram uma expectativa com o estágio no ensino remoto e se prepararam para desenvolver suas aulas, mas foram inúmeras as frustrações, já que muitos acadêmicos foram prejudicados com as mudanças de horário e o pouco tempo para cumprimento das disciplinas.

O ensino remoto na pandemia também provocou mudanças no cenário educacional, tornando alguns assuntos mais evidentes, como a utilização de tecnologias para potencializar o ensino e a aprendizagem línguas, além de exacerbar a desigualdade socioeconômica dos alunos no que diz respeito à falta de acesso à internet e à falta de recursos tecnológicos. Por outro lado, ressaltou a importância da valorização profissional

do professor que busca a todo momento novas práticas de ensino para assegurar a qualidade de aprendizagem.

Entre os impactos que influenciaram a construção da identidade docente dos participantes estão: a ansiedade para reger o estágio no ensino remoto com um tempo, obrigatoriamente, reduzido, cumprir o estágio fazendo planos de aulas e apresentando para a própria turma e ter uma turma de escola específica, mas sem a participação ou retorno dos alunos, o que causou pouca ou total insatisfação.

Tal insatisfação gerou sentimento de insegurança e incapacidade dos acadêmicos, que, pela falta do retorno dos alunos, não tiveram uma autoavaliação das aulas planejadas por eles, além do desânimo, pois se viram diante de um contexto em que todas as possibilidades aventadas eram frustradas.

A falta de retorno dos alunos aos estagiários e a presença dos pais nas atividades do *WhatsApp*, também sem o devido retorno, foram aspectos apontados como responsáveis pela desmotivação que se abateu sobre os professores em formação. O uso do *WhatsApp* foi uma das formas para garantir a interação entre alunos e professores e viabilizar momentos para tirar dúvidas sobre atividades propostas, mas a interação não ocorria.

A escolha dos alunos pela apostila de ensino disponibilizada pela escola e a não obrigatoriedade de participarem das aulas garantiram, de certo modo, que os alunos conseguissem permanecer nas disciplinas e atingir notas para aprovação, bem como isso pode ter se tornado cômodo para os pais, pois não precisariam insistir na participação dos filhos em outras atividades.

As insatisfações dos acadêmicos estagiários não se restringiram apenas ao fato de não conseguirem desenvolver suas atividades por falta de troca com os alunos, mas por saber que não teriam uma devolutiva de suas práticas docentes, como aconteceu no modo presencial, pois ninguém sabia quando iria acontecer o controle da letalidade do vírus e, conseqüentemente, quando acabaria o ensino remoto emergencial.

Leonel, por exemplo, conta que, se pudesse ter outra experiência para praticar a docência de língua inglesa para o ensino médio, ele voltaria. Já Grazy, guardou seu plano para exercer no futuro a prática docente em sua área, narrativas que remetem à esperança de realizar o que não puderam durante o ensino remoto.

Sobre a falta de domínio no uso de tecnologias e a falta de recursos, os acadêmicos estagiários colocaram em prática o exercício da reflexão para a criação dos planos de aulas, foram desafiados a criar aulas para uma outra realidade. A docência se viu

pressionada pela escassez de tempo para treinamento, formação e orientação de preparo para aulas nesse novo contexto, logo, a falta de tempo para preparo adequado das aulas pode ser considerada um propulsor das inseguranças que tomaram os acadêmicos estagiários, embora estes tivessem um certo domínio do uso de tecnologias, já que ensino de línguas e tecnologias eram temas discutidos nos bancos acadêmicos.

De toda forma, construir os planejamentos de aula inseridos nas e para tecnologias digitais proporcionou uma formação inicial e contínua, estímulos para sair da zona de conforto, apesar das dificuldades e limitações para realizar a disciplina de estágio no ensino remoto.

Metade dos participantes se identificaram com a profissão de professor, incluindo Leonel e Grazy, que optaram por ser professores de inglês, e Ana, que seguiu na profissão em outra área. No entanto, sua construção de identidade docente não foi determinada exclusivamente pelas experiências de estágio. Isa e Júlia, por outro lado, não se identificaram ou se sentiram representada pela profissão desde o início do curso, e não apenas por causa da experiência de estágio no formato remoto. Rita menciona que sua insegurança com a LI e a experiência de estágio sem a presença de alunos a impediram de se identificar com a profissão. Embora tenha demonstrado maior interesse por outras áreas, como a literatura portuguesa, na primeira fase da entrevista, ela não se reconheceu como professora ao final do curso.

Em suma, o estágio de LI no ensino médio no ensino remoto foi só uma das experiências na formação desses acadêmicos, visto que a construção da identidade docente acontece no início e no decorrer de todas as experiências do curso de licenciatura em Letras.

A prática do estágio no ensino remoto apresentou ao acadêmicos em formação a possibilidade de agir e ser um professor em contexto de emergência. Nesse sentido, a prática de pensamento pedagógico se inicia no curso de formação de professores e continua até depois da formação profissional. Assim como a identidade pessoal, social e profissional se configura como um efeito ou processo de constante transformação, a docência também se configura como um processo de formação contínua.

A influência do estágio em seu formato remoto na construção da identidade docente dos participantes se manifestou pela limitação da interação entre os estagiários e os alunos da educação básica. O tempo reduzido e obrigatório de estágio, o desânimo e inseguranças foram impactos que as instituições acadêmicas e escolares terão que avaliar no presente e no futuro, pois é preciso rever as experiências, encontrar sentidos para os

fenômenos pandêmicos e analisar suas consequências na construção curricular e no desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos.

Espera-se que, daqui para frente, a educação, em seu âmbito geral, passe por muitas transformações e ressignificações. Será nesse caminho que estudos sobre o ensino na pandemia tornarão pertinentes para a educação do futuro, de modo que deixa aqui uma questão a ser respondida: De que forma essas experiências podem servir de subsídios para inteirar o estágio de inglês?

No mais, as narrativas apresentadas neste estudo possibilitaram entender e compreender as expectativas de cada participante em relação aos percursos do curso de formação. A construção da identidade do professor se configurou nas experiências, escolhas, frustrações, dificuldades e desafios, revelando a formação dos indivíduos profissionais e os indivíduos que não seguirão na profissão.

Dentro dessa temática, sobre os planos elaborados e as aulas simuladas para a própria turma de estágio, seria importante analisar quais foram os planos de aulas voltados para o ensino remoto, quais foram os assuntos escolhidos e o porquê das escolhas, como os planos podem ser usados no ensino híbrido, ou, se adaptados ao presencial, como seriam aplicados em uma sala de aula física, ou fora dela, com o uso das tecnologias, questões que não foram abordadas nesta pesquisa.

Há muito o que compreender das experiências do ERE. Conhecer e entender as experiências de estagiar a língua inglesa neste período permite que se saiba não só como se deu o estágio, mas a importância desse processo na formação de professores durante a pandemia. As histórias apresentadas nesta pesquisa fornecem contribuições valiosas para novas reflexões e estudos sobre a formação de professores, destacando a importância de revisitar as experiências passadas para compreender o presente e nos preparar para enfrentar os desafios futuros. Com o retorno do ensino presencial e o advento do “novo normal”, surgirão novas histórias que nos ajudarão a entender melhor a realidade atual e a aprimorar a formação docente.

EXTRA (☺)

A minha experiência de concluir os créditos do mestrado, estágio, pesquisa, cuidar da família e casa, durante a pandemia e o ensino remoto emergencial, foi possível pela motivação de uma incrível rede de apoio. E diante de todos os desafios e obstáculos, mantive a calma, pois “tudo se resolve”.



REFERÊNCIAS

- ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. *Interfaces Científicas*, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>. Acesso em: 8 nov. 2022.
- AMM. Associação Mato-Grossense do Municípios. **Decreto nº 156, de 17 de dezembro de 2021**. Dispõe sobre o início das atividades presenciais no formato híbrido. 2021. Disponível em: <https://diariomunicipal.org/mt/amm/publicacoes/872270/>. Acesso em: 4 out. 2022.
- BALADELI, A. P. D. Identidades docentes e aprendizagens: entre o estabelecido, a suposição e a novidade do Estágio Curricular Obrigatório no ERE. III Seminário Nacional de Línguas e Linguagens da UFMS/CPAQ e IV Seminário da Sociedade dos Leitores Vivos. *Anais [...]*. v. 1, p. 206-213, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/SeLLiAq/article/view/14907/10137>. Acesso em: 19 fev. 2023.
- BARCELOS, A. M. F. Compreendendo a pesquisa (de) narrativa. *In*: GOMES JR, R. C. (org.). **Pesquisa narrativa**: histórias sobre ensinar e aprender línguas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. 243p.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.
- BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 2, p.145-175, jul./dez. 2006.
- BARCELOS, A. M. F. Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a deweyan approach (Unpublished doctoral dissertation). The University of Alabama, Tuscaloosa, AL, USA, 2000.
- BARBOSA, S. M. A. D.; BEDRAN, P. F. Espelho, espelho meu! Que professor sou eu? Investigando a identidade profissional de professores de língua na disciplina de Estágio Supervisionado em um Curso de Licenciatura em Letras. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, v. 20, n. 3, p. 65-92, dez. 2017. Disponível em: file:///C:/Users/SAVANA/Downloads/Espelho_Espelho_meu_Que_professor_sou_eu_Investiga.pdf. Acesso em: 19 fev. 2023.
- BIAR, L. A. Demarcando território? Situando a linguística aplicada “indisciplinar”. **Linguagem em (Re)vista**, v. 6, n. 10, p. 127-144, 2009.
- BORSTEL, V. V.; FIORENTIN, M. J.; MAYER, L. Educação em tempos de pandemia: Constatações da coordenadoria Regional de Educação em Itapiranga. *In*: PALU, J.; MAYER, L.; SCHUTZ, J. A. (org.). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

BRANDÃO, A. C. L. **Designing and implementing language teaching materials: composing an EFL teacher identity.** Tese de doutorado em Linguística Aplicada. Department of Applied Linguistics and Communication, Birkbeck, University of London, Londres. 2017.

BRANDÃO, A. C. L. **Shall we dance?** Colaboração e histórias do processo de busca por parceiros de tandem. 2011. 184 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Letras e Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/15396?locale=pt_BR. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília: DF, 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Brasília: MEC, 2020b. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-544-2020-06-16.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº5, de 28 de abril de 2020.** Reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da covid-19. Brasília: D.O.U. de 01/06/2020, Seção 1, p. 32. 2020c. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/despacho-de-29-de-maio-de-2020-259412931>. Acesso em: 8 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de junho de 2020.** Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: MEC, 2020d.

BRASIL. Instituto SEMESP. Taxa de Evasão – Brasil. **Mapa do ensino superior.** Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa/educacao-11/brasil/evasao/>. Acesso em: 4 out. 2022.

CALDEIRA, R.; SUDRÉ, S. G. S.; PEREIRA, G. J. Entre as conexões e as desconexões: experiências acadêmicas em tempos de distanciamento social físico. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 162-175, set./dez. 2020

CARNEIRO, G. D. O. **A formação docente no curso de Letras com inglês da UFBA: um olhar sobre a constituição da prática.** 2021. 74 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA, 2021

CARVALHO, T. L. Reflexões sobre os (des)acertos no Ensino Remoto Emergencial. Conferência no Workshop de formação de professores, 1, 2020, Redenção: Núcleo de Línguas (NucLi) – UNILAB, 2020.

CARVALHO, T. L.; SANTANA, L. L.; OLIVEIRA, J. D. B. EaD versus ERE: implicações para o ensino de língua espanhola em situações de emergência. *Leitura, [S. l.]*, n. 72, p. 49–61, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/12972>. Acesso em: 19 fev. 2023.

CORREA, Y.; TREVISANI, F. M. Ensino híbrido e o desenvolvimento de competências gerais da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Prâxis*, Nova Hamburgo, v. 17, n. 2, mai/ago. 2020.

COSTA, F. L.; SILVA, K. A. Experiências, crenças e identidades de professores de línguas em formação inicial: um olhar a partir de narrativas orais e visuais. In: SILVA, K. A. (org.). **Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania**. Brasília: Editora UNB, 2022. p. 49-79.

CRUZ, M. A. M. **Formação de professores de inglês no ensino remoto: experiências e percepções de licenciando sobre o estágio supervisionado**. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/36643>. Acesso em: 19 fev. 2023.

DEWEY, J. **Experience and Education**. New York, Collier Books. (1938)

DUBOC, A. P. Lendo a mim mesmo quando aprendo com e ensino o outro. In: PESSOA, R. R. et al. (org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês São Paulo**: Pá de Palavra, 2018.

DUSSEL, I. A escola na pandemia: reflexões sobre o escolar em tempos deslocados. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-16, jul. 2020.

FARAGHER, B.; CASS, M.; COOPER, C. The relationship between job satisfaction and health: a meta-analysis. *Occupational and Environmental Medicine*, Londres, v. 62, p. 105-112, 2005.

FERREIRA, L. H.; BARBOSA, A. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa v. 15, p. 1-24, jul. 2020.

FREESE, A. R. Reframing one's teaching: discovering our teacher selves through reflection and inquiry. *Teacher and Teaching Education*, v. 22, n. 1, p.100-119, 2006.

FREIRE, P.; HORTON, M. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREIRE, P. *Política e educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOFFMAN, E. **Frame analysis: an essay on the organization of experience**. New York: Harper and How, 1974.

G1. EDUCAÇÃO. **Professores fazem até jornadas triplas para aumentarem a renda**. 2011. Disponível em:

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/06/professores-fazem-ate-jornadas-triplas-para-aumentar-renda.html>. Acesso em: 4 out. 2022.

G1. MATO GROSSO. **Mais de 700 pessoas morreram de Covid-19 em agosto**.

Disponível em: <https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2021/08/31/mais-de-700-pessoas-morreram-de-covid-19-em-agosto.ghtml>. 2021. Acesso em: 4 out. 2022.

GALIN, D. Separating first-personness from the other problems of consciousness, or “you had to have been there”. *In*: VARELA, F. J.; SHEAR, J. (ed.). **The view from within**. First-person approaches to the study of consciousness. Thorverton: Imprint Academic, 1999. p. 222-229.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência e Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29 mai./jun. 1995.

GOMES JR, R. C. **Retratos do eu**: as identidades metaforizadas de aprendizes universitários de inglês em Hong Kong e no Brasil. 2015. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). - Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/MGSS-9WVMBJ>. Acesso em: 19 fev. 2023.

GUIMARÃES, L. M. S.; SOUZA, M. N. Vulnerabilidade social e exclusão digital em tempos de pandemia: uma análise da desigualdade de acesso à internet na periferia de Curitiba. **Revista Artes de Educar**. 2020. Disponível em: <http://docplayer.com.br/202768144-Vulnerabilidade-social-e-exclusao-digital-em-tempos-de-pandemia-uma-analise-da-desigualdade-de-acesso-a-internet-na-periferia-de-curitiba.html>. Acesso em: 4 out. 2022.

HEIDEMANN, L. A.; ESPINOSA, T. A evasão nos cursos de graduação: como entender o problema? **Revista Educar Mais**, v. 4, n. 3, p. 451-459, 2020. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/217325/001120389.pdf?sequence=1>. Acesso em: 4 out. 2022.

JORNAL OFICIAL. **Eletrônico dos municípios do Estado de Mato Grosso**. 2022.

Disponível em:

https://media.diariomunicipal.org/publicacoes/2022/7/4/9993_058175f0-4cb8-4624-97f4-54122ae0993b_2022-07-04.pdf. Acesso em: 4 out. 2022.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas, SP: Papirus. 2013.

- LEA, M. R.; STREET, B. V. The academic literacies model: theory and applications. **Theory into Practice**, [S. l.], v. 4, n. 45, p. 368-377, 2006.
- LOPES, A. C.; BORGES, V. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 157, p. 486-507, jul./set. 2015.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1994.
- LUSTOSA, M. C. M. **Relações da *escoluniversidade* construídas no estágio de inglês remoto durante a pandemia da covid-19: um olhar crítico-decolonial**. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2021.
- MATEUS, E. Supervisão de estágio e a formação do professor de inglês. **Revista Semina**, Londrina, v. 21, n. 3, p. 19-29, set. 2000.
- MONDADA, L. A entrevista como acontecimento interacional: abordagem lingüística e interacional. **RUA**, n. 3, 1997.
- MORGADO, J. C.; SOUSA, J.; PACHECO, J. A. Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-10, jul. 2020.
- MISHLER, E. **Research interviewing: context and narrative**. Cambridge: Harvard University Press, 1986.
- MISHLER, E. **Storylines: craftartists' narratives of identity**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1999.
- MOREIRA, D.; BARROS, D. **Orientações práticas para a comunicação síncrona e assíncrona em contextos educativos digitais**. 2020. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9661>. Acesso em: 12 jan. 2021.
- MUYLART, C. J. et al. **Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa**. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/NyXVhmXbg96xZNPWt9vQYct/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 4 out. 2022.
- NASCIMENTO, G. J. S.; SUASSUNA, L. Estágio supervisionado de licenciatura em letras: um espaço-tempo de construção da identidade docente do professor de língua portuguesa. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 17, p. 208-228, jan/dez. 2020. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch>. Acesso em: 19 fev. 2023.
- NEGRÃO, F. C. Narrativas (auto)biográficas da docência em tempos de ensino remoto emergencial. In: CARDOSO, J. V. F. et al. (org.). **Ensino de graduação em tempos de pandemia: experiências e oportunidades para uma educação tecnológica na Universidade Federal do Amazonas**. Manaus: EDUA, 2021. p. 91-100.

- NEGRÃO, F. C.; DAVIM, J. A. C. S. Experiências de interatividade e inovação pedagógica em tempos de pandemia. *In*: MARTINS, G. **Estratégias e práticas para atividades a distância**: vivências, recursos e possibilidades. Quirinópolis-GO: IGM, 2020. p. 97-108.
- NEGRÃO, F. C.; MORHY, P. E. D. O cenário da educação pública no Amazonas em tempos de pandemia. *In*: MARTINS, G. **Estratégias e práticas para atividades a distância**: vivências, recursos e possibilidades. Quirinópolis-GO: IGM, 2020. p. 86-95.
- NEGRÃO, F. C. et al. O ensino remoto emergencial em tempos de pandemia no Amazonas. **Revista de Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, v. 10, n. 1, e22015, jan./abril. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.26571/reamec.v10i1.13035>. Acesso em: 19 fev. 2023.
- NEGRÃO, F. C.; RAMOS, E. S. A universidade frente às discussões de ciência, tecnologia e sociedade. JORNADA IBERO-AMERICANA DE PESQUISAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO, 5., 2020, Curitiba. **Anais [...]**. Evento online, 2020.
- NÓVOA, A. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA 2009.
- NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.
- NUNNER-WINKLER, G. Formação da identidade em tempos de mudanças velozes e multiplicidade normativa. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 56-64, jan./abr. 2011.
- OLIVEIRA, B. M. Crenças, motivações e identidades de alunos de língua inglesa de uma escola particular. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa-MG, 2016.
- OLIVEIRA, V. A. **Narrativas visuais de professores de inglês em escolas periféricas**: um estudo sobre suas crenças e identidades docentes. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop-MT, 2022.
- PADUA, D. A.; PRADOS, M. E. M. El uso de las autobiografías en la formación inicial de los futuros docentes. Dos experiencias en la Universidad de Almería. *In*: FLORES, J. I. R.; MEGÍAS, E. P.; MÉNDEZ, A. E. *Professorado, escuela y diversidad: la realidad educativa desde una mirada narrativa*. Málaga: Aljibi, 2014. p. 75-93.
- PAIVA, V. M. O. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, 2008.
- PÁTARO, C. S. O. Pensamento, crenças e complexidade humana. *Ciências & Cognição*, Rio de Janeiro, v. 12, p. 134-149, dez. 2007.
- PAVLENKO, A. Autobiographic Narratives as data in Applied Linguistics. **Applied Linguistics**, vol. 28, n. 2, pp. 163-188.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2006.
- RAJAGOPALAN, K. ELT Classroom as an arena for identity clashes. *In*: CARMAGNANI, A. M. G.; GRIGOLETTO, M. **Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade**. São Paulo: USP, Humanitas, 2001. p. 70-90.
- RATIER, R. Porque tão poucos querem ser professor. **Revisa de Quem Educa** – Nova Escola. São Paulo: Abril, 2018. Disponível em: <https://fvc.org.br/wp-content/uploads/2018/06/por-que-tc3a3o-poucos-querem-ser-professor.pdf>. Acesso em: 4 out. 2022.
- ROJO, R. (org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.
- ROMERO, T. R. S. Narrativas e as identidades do docente de línguas. *In*: GOMES JR, R. C. (org.). **Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. P 86-109.
- SANTOS, A. A. **O professor de língua portuguesa na era digital**. 2013. 54f. Monografia (Trabalho de conclusão de Curso) - Faculdade de Ciências da Educação e Saúde, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2013.
- SANTOS, E. A.; SILVA, W. I. S.; MENDES, A. A. Ensino remoto e o estágio curricular em língua inglesa: relatos de caso do CESAD – UFS. *Revista Científica do IFAL.*, Maceió, v. 11, n. 1, p. 1303-1319. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifal.edu.br/educate/article/view/1625/1206>. Acesso em: 19 fev. 2023.
- SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de Covid-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020.
- SEIDMAN, I. E. **Interviewing as qualitative research**. A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences. Columbia: Teachers College Press, 1991.
- SEIDLHOFER, B. Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. *International Journal of Applied Linguistics*, Oslo, v. 11, n. 2, p. 133-158, 2001.
- SILVA, K. A. Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania [online]. Brasília: Editora UnB, 2022. 319 p. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9786558461647>. Acesso em: 5 fev. 2023.
- SILVA, C. C. **Interdisciplinaridade, planejamento e as histórias de duas professoras de inglês: vamos dialogar?** 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2011.
- SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. T. (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2003. p.73-102.

SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWADR, K. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

SILVA, G. Identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 603-607, maio/ago. 2011.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 4 out. 2022.

TINTO, V. **Leaving college**: rethinking the causes and cures of student attrition. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

TREVISANI, F. M.; CORREA, Y. Ensino híbrido e o desenvolvimento de competências gerais de base nacional comum curricular. **Revista Prâksis**, Novo Hamburgo. v. 17. n. 2. mai./ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/2208/2588>. Acesso em: 19 fev. 2023.

VARELA, F. J.; SHEAR, J. First person account: why, what and how. *In*: VARELA, F. J.; SHEAR, J. (ed.). **The view from within**. First-person approaches to the study of consciousness. Thorverton: Imprint Academic, 1999. p. 1-14.

VELOSO, F. S.; WALESCO, A. M. H. Estágio supervisionado remoto de línguas estrangeiras em tempo de pandemia: experiências e percepções na UFPR. *Rev. Nova Paideia – Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*, Brasília, v. 2, n. 3. p. 35-57, 2020. Disponível em: <http://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/42/33>. Acesso em: 19 fev. 2023.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

**TERMO/REGISTRO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

Olá, como vai? Venho lhe convidar para participar de uma pesquisa, de forma voluntária. Vamos conversar sobre isso? Serei rápido.

Se não quiser participar, você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Unemat pelo telefone: (65) 3221-0067, ou também falar para seu responsável realizar essa comunicação.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: “Histórias de Estagiar em Língua Inglesa de Maneira Remota: A construção da Identidade Docente em Tempos de Pandemia”

Responsável pela pesquisa: Letícia Adrielly da Silva

Endereço e telefone para contato: _____

Telefone para contato: _____

Equipe de pesquisa: Letícia Adrielly da Silva

Orientador: Profa. Dra. Ana Carolina de Laurentiis Brandão

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Histórias de Estagiar em Língua Inglesa de Maneira Remota: A construção da Identidade Docente em Tempos de Pandemia”, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística PPGL/UNEMAT.

Este estudo se trata de uma pesquisa com narrativas, com o intuito de analisar as experiências de prática docente de acadêmicos de Letras na disciplina de Estágio

Supervisionado de Língua Inglesa II de uma Instituição Acadêmica de Estado de Mato Grosso, em modalidade ERE (Ensino Remoto Emergencial) devido a pandemia da covid-19.

Em contexto pandêmico por dois anos nos vimos desafiados a continuar nossas vidas reformulando nossas práticas e hábitos com o uso das tecnologias, mudando também a forma de aprender e ensinar. E o Estágio é uma das fases mais desafiadoras da graduação, onde colocamos na prática tudo que aprendemos até a chegada de desenvolver nossos planos e estratégias. Estudar a formação inicial de professores nesse momento atípico, permitirá compreender de que forma foi esse processo de prática docente e a construção de acadêmicos para professores praticantes em ambiente virtual.

Ao aceitar fazer parte desta pesquisa, os participantes deverão compartilhar com o pesquisador o contato de telefone e *g-mail* para que possam fornecer dados que contribuam para a mesma. A coleta desse material é prevista acontecer nos meses de maio e junho de 2022. Os dias serão negociados entre acadêmicos e pesquisadora, de acordo com a responsabilidade de ambos(as).

Esse estudo, se trata de uma pesquisa com narrativas, para isto, tratarei dos procedimentos metodológicos empregados por uma pesquisa narrativa holística com foco no conteúdo, que segundo Paiva (2019), refere-se analisar toda a história narrada, mesmo que destaque um aspecto; o que faz classificar esta pesquisa como qualitativa. Pois assim, poderei compreender melhor o processo de prática à docência online dos meus participantes, analisando a experiência vivida e os sentidos que cada narrador dará a sua história.

Foi escolhido a entrevista como instrumento de coleta de dados. Segundo Seidman (1991), o principal motivo de quereremos realizar uma entrevista é porque temos interesse na história de outras pessoas. Nesta perspectiva, foi elaborado um roteiro o roteiro de entrevista com duas fases, a primeira para abordar a Trajetória do Curso de Letras, remetendo desde a escolha do Curso, as perspectivas e desafios que enfrentaram ao ingressar até concluir a graduação. E a segunda fase em que realmente iram contar sobre a experiência de estagiar a docência de Língua Inglesa no ensino remoto.

Mesmo com o fornecimento desses dados nada/nenhum item que possam identificar os participantes serão expostos. Os dados serão unicamente para análise e estudo desta pesquisa. Quando apresentada as narrativas, nomes e instituições serão omitidos. Em nenhum momento os participantes desta pesquisa serão identificados. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim as identidades serão preservadas.

Os riscos de participação nesta pesquisa envolvem desconfortos de ordem emocional: caso tenha alguma experiência negativa, os participantes poderão se emocionar. Por exemplo, algo que tenha ocorrido nessa fase ou já como profissionais e tenha marcado de alguma forma suas vidas ao ponto que mexam com suas emoções na hora de falar sobre. Nesse caso, o participante pode procurar a pesquisadora e dizer que não se sente confortável para escrever sobre tal experiência e receber todo o suporte emocional possível pela própria pesquisadora.

Pode haver vazamento de informações confidenciais, uma vez que a coleta por meio de conversas se realizará em ambientes virtuais. A quebra de sigilo por vazamento de informações involuntárias pode ser um risco aos participantes, mas todo cuidado será tomado para que isso não ocorra, para isso utilizarei a substituição constante de senhas do computador e a utilização de senha forte na conta *g-mail*. Informo que todos os dados ficarão armazenados na memória do computador particular da pesquisadora e em arquivo Drive (nuvens). Dessa maneira, mesmo que o computador seja invadido ou furtado ou roubado, esclareço que os dados fornecidos pelos participantes estarão protegidos por códigos, pseudônimos, como informado acima e a identificação de quem forneceu torna-se, praticamente, impossível. Outro possível risco é o desgaste pelo tempo para elaborar as narrativas escritas, neste caso, buscarei estipular dois dias para aguardar a resposta de cada participante.

Os benefícios de participação nesta pesquisa incluem: contribuir para melhor desempenho do professor de Língua Inglesa com o uso de tecnologias, refletir sobre novas práticas teórico-metodológicas que possam auxiliar professores e futuros professores, contribuir para a divulgação da pesquisa científica em Linguística Aplicada no âmbito de práticas sociais; refletir, divulgar e desenvolver um pensamento crítico em relação a formação de professores em uma era tecnológica; e induzir questionar quais serão as possibilidades de ensino em momento pós pandemia.

Reitero ainda que toda pesquisa envolvendo seres humanos apresenta riscos, mas que apesar disso e de todas as ações tomadas para evitar que ocorra qualquer desconforto, se algum participante se sentir lesado, perseguido, ameaçado, suspeito ou provocado por qualquer agente a partir de suas explicações, além da confidencialidade do material, coloco-me a disposição para requerer e promover a paz, o ambiente sadio, mesmo que sejam necessárias judiciais. Os dados obtidos ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por este projeto e poderão ser reutilizados para outros estudos e publicações científicas.

Esclareço que o resultado da pesquisa será divulgado pelo pesquisador aos participantes e em eventos científicos, que se compromete em resguardar a identificação de todos os participantes, com a utilização de pseudônimos ou códigos nos escritos e em apresentações orais.

Os participantes não terão nenhum ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os participantes são livres para interromper suas participações nesta pesquisa e retirarem seus dados a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Ressalvo que, sua participação é de suma importância tanto para a qualidade desta investigação quanto para subsidiar outras pesquisas, que versem sobre Práticas Sociais de Linguagem; estudo sobre Tecnologia e Ensino; sobre formação de Professores; sobre o Ensino de Línguas; Linguística Aplicada e outros.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato a qualquer momento com a pesquisadora Letícia Adrielly da Silva, pelo e-mail: leticia.adrielly@unemat.br.

Caso aceite participar deste estudo, preencha as informações abaixo, rubrique e assine as duas vias deste documento.

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

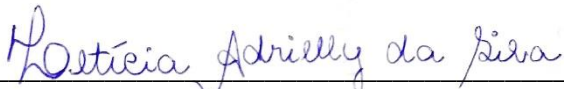
Local e data: _____

Nome: _____

Endereço: _____

RG/ou CPF: _____

Assinatura do sujeito ou responsável: _____



Letícia Adrielly da Silva (responsável pela pesquisa)