

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA

BÁRBARA GONÇALVES DA ROCHA

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM CONTEXTO PANDÊMICO: EXPERIÊNCIAS
NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA**

UBERLÂNDIA

2022

BÁRBARA GONÇALVES DA ROCHA

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM CONTEXTO PANDÊMICO: EXPERIÊNCIAS
NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Letras e Linguística - ILEEL da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do Título de Licenciada em Letras - Inglês e Literaturas de Língua Inglesa.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Orientadora: Prof.^a Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito

UBERLÂNDIA

2022

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

R672 Rocha, Bárbara Gonçalves da, 1997-
2022 A formação do professor em contexto pandêmico:
experiências no Estágio Supervisionado de Língua Inglesa
[recurso eletrônico] / Bárbara Gonçalves da Rocha. -
2022.

Orientadora: Cristiane Carvalho de Paula Brito.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Uberlândia, Graduação em Letras.
Modo de acesso: Internet.
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Linguística. I. Brito, Cristiane Carvalho de Paula
,1979-, (Orient.). II. Universidade Federal de
Uberlândia. Graduação em Letras. III. Título.

CDU: 801

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

BÁRBARA GONÇALVES DA ROCHA

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM CONTEXTO PANDÊMICO: EXPERIÊNCIAS
NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Letras e Linguística - ILEEL da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do Título de Licenciada em Letras - Inglês e Literaturas de Língua Inglesa.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Banca examinadora:

Dra. Fernanda Costa Ribas – UFU

Dra. Valeska Virgínia Soares Souza – UFU

Uberlândia, 2022

Dedico este trabalho a minha mãe, Leny Aparecida da Rocha (*in memoriam*), minha primeira educadora da vida e pedagoga por profissão que me inspirou a cursar uma licenciatura. Com todo meu amor, agradeço por tudo que fez por mim ao longo de minha vida e por nunca medir esforços para eu conseguir realizar meus sonhos. Saudades eternas.

RESUMO

Devido à pandemia de COVID-19 no ano de 2020, muitas áreas do saber tiveram que considerar novas modalidades de ensino, uma vez que as aulas presenciais estavam temporariamente suspensas. Foi considerando o questionamento “Como as disciplinas práticas ocorreram durante o período pandêmico?” que surgiu a motivação para o presente trabalho de conclusão de curso que visa, com base em uma perspectiva dialógica de linguagem, tendo sua fundamentação teórica ancorada nos estudos do Círculo de Bakhtin, investigar o desenvolvimento da disciplina de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I durante o contexto pandêmico, com vistas a problematizar o processo de formação de professores, a partir de minhas experiências enquanto licencianda. Para atingir os objetivos propostos, foi utilizada uma metodologia qualitativa e interpretativista de pesquisa. No que diz respeito ao *corpus*, foram analisadas as atividades da parte teórica e prática da disciplina, que permitiram evidenciar que as propostas realizadas contribuíram para uma formação docente dialógica, privilegiando o desenvolvimento dos letramentos crítico e digital dos professores em formação. Esta pesquisa busca contribuir para as discussões acerca do ensino remoto e da formação de professores, explorando as possibilidades e possíveis dificuldades enfrentadas durante o estágio supervisionado no contexto pandêmico.

Palavras-chave: Formação de professores; Língua Inglesa; Estágio Supervisionado; Ensino remoto.

ABSTRACT

Due to the COVID-19 pandemic in 2020, many areas of knowledge had to consider new teaching modalities, since in-person classes were temporarily suspended. It was regarding the question “How did practical disciplines occur during the pandemic period?” that the motivation for this final paper arose. Based on a dialogic perspective of language, having its theoretical foundation anchored in the studies of the Bakhtin Circle, this research aims to investigate the development of the subject Teaching Practicum of English Language I during the pandemic context, with a view to problematize the teacher training process, based on my experiences as a licentiate student. A qualitative and interpretive research methodology was used to achieve the proposed objectives. Concerning the corpus, we analyzed the activities of the theoretical and practical part of the subject, which made it possible to show that the proposals made contributed to a dialogic teacher education, prioritizing the development of critical and digital literacies of teachers in training. This research seeks to contribute to the discussions about remote teaching and teacher training, exploring the possibilities and likely challenges faced during the supervised practicum in the pandemic context.

Keywords: Teacher education; English language; Teaching Practicum; Remote Teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AARE	Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CONGRAD	Conselho de Graduação
IES	Instituições de Ensino Superior
LC	Letramento Crítico
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
PET	Plano de Estudo Tutorado
TCT	Tema Contemporâneo Transversal
TDICS	Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

1. Introdução	10
2. Por uma formação docente dialógica	12
3. Caminhos metodológicos	16
4. Estágio Supervisionado: um recorte das atividades teóricas no ensino remoto	16
4.1 Semanas 1, 2 e 3: Ensino Online em LI	18
4.2. Semana 4: Letramento crítico e ensino de LI	22
4.3 Semanas 5 e 6: Planejamento didático e educação ambiental	23
4.4 Semana 7: Inserção na Rede Pública	25
5. O estágio na prática: minicurso online de LI utilizando músicas	26
Considerações finais	33
Referências	35

1. Introdução

Em razão da maneira inesperada que a pandemia de COVID-19 surgiu no Brasil no início de 2020, diversas áreas foram diretamente afetadas tendo suas atividades interrompidas, sendo a educação uma delas. Educadores e estudantes não imaginariam que teriam que lidar com escolas e universidades fechadas e com longos períodos sem aulas e, por tempo indeterminado. Diante dessa situação inesperada, fez-se necessário o uso de alternativas para que fosse possível dar continuidade aos estudos em diversas Instituições de Ensino Superior (IES), sendo, portanto, necessária a tomada de medidas emergenciais de ensino.

Perante tal cenário, uma pergunta recorrente foi: como as disciplinas em geral iriam ser implementadas com as aulas presenciais suspensas? E, principalmente, como disciplinas práticas, como o Estágio Supervisionado, em cursos de licenciatura, que demandam a inserção do discente no campo de atuação profissional - a escola de educação básica - ocorreriam, considerando o contexto pandêmico? Assim, estabeleceu-se que o ensino remoto fosse implementado em várias universidades para que os estudos pudessem ser continuados sem maiores consequências. O ensino remoto, que antes era visto como uma opção, durante a pandemia, foi considerado a solução para o acesso à educação.

À vista disso, a resolução n.º 8/2020, do Conselho de Graduação (CONGRAD) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), considerando a Lei n.º 11.788, de 25 de setembro de 2008, que “dispõe sobre estágio de estudantes” deliberou:

Art. 1.º Instituir, autorizar e recomendar a realização de Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais (AARE) nos Cursos de Graduação, em caráter excepcional e facultativo, para docentes, discentes e servidores técnico-administrativos que atuam diretamente nas atividades de ensino, e **autorizar a realização de estágio durante a suspensão do Calendário Acadêmico** efetivada pela Resolução n.º 6/2020, do Conselho de Graduação, conforme disposto nesta Resolução (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2020, grifo meu).

Assim, a disciplina de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I da UFU foi autorizada e elaborada para ser implementada considerando o ensino remoto, para que os alunos nos anos finais do curso de graduação em Letras Inglês e Literaturas de Língua Inglesa não tivessem sua formação acadêmica prejudicada ou seus estudos interrompidos diante do contexto pandêmico.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Letras Inglês, a disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I, caracteriza-se como

um espaço de aproximação e integração do aluno com a realidade educacional, com o objetivo de conhecimento e o campo de trabalho do professor de Língua Inglesa no Ensino Fundamental, Ensino Médio e outros contextos (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2017, p. 56).

Dessa maneira, é possível reconhecer que a disciplina em questão propicia ao professor em formação a construção de vivências e experiências no contexto escolar público, considerando a relação teoria-prática e possibilitando o contato com a elaboração de materiais didáticos com o apoio de uma professora regente de escola pública e uma docente da universidade.

Segundo Scalabrin e Molinari (2013), o Estágio Supervisionado é indispensável na formação de docentes nos cursos de licenciatura, pois, além de ser uma experiência de aprendizagem essencial aos futuros professores, os estudantes também são incentivados a conhecer espaços educativos, ou seja, seus futuros espaços de atuação uma vez que terão contato com a realidade escolar.

Assim, ao ingressar em um curso de Licenciatura, a expectativa para cursar a disciplina de Estágio Supervisionado é grande, pois, além de se tratar de uma disciplina que ocorre nos anos finais de um curso de graduação em licenciatura, é o momento em que o estudante estará mais próximo de assumir o papel que ele escolheu como futura profissão: ser professor. É o momento de planejar, discutir e aplicar teorias discutidas na universidade e levá-las para o contexto escolar, criando, portanto, uma ponte entre universidade e escola, entre teoria e prática. É o momento de avaliar metodologias de aprendizagem, observar e adaptá-las para suprir as necessidades dos alunos e alcançar os objetivos propostos para as aulas.

Durante o curso de graduação começam a ser construídos os saberes, as habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional. Em períodos de estágio, esses conhecimentos são ressignificados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício da profissão (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 73)

Considerando as ideias de Almeida e Pimenta (2014), a escolha do tema deste trabalho de conclusão de curso se deu, portanto, por considerar o Estágio Supervisionado uma disciplina extremamente necessária para a formação de professores e, considerando o contexto pandêmico, o presente trabalho também procura refletir e problematizar como se deu a formação da professora no contexto de ensino remoto, desmistificando alguns pré-conceitos

acerca dessa modalidade de ensino a fim de considerar seus desafios, desenvolvimentos e potencialidades.

Portanto, o presente trabalho tem como objetivo geral refletir sobre minha formação como professora de língua inglesa, no contexto de estágio supervisionado remoto. Como objetivos específicos, proponho a:

i) mapear as atividades propostas no componente curricular de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I, no ano de 2020/2;

ii) analisar as concepções de formação de professor de língua inglesa, a partir das atividades mapeadas;

iii) problematizar (im)possibilidades de formação de professores de língua inglesa, no contexto de estágio supervisionado remoto.

Para alcançar os objetivos propostos por este trabalho, além desta introdução e de considerações finais, este trabalho possui as seguintes seções: fundamentação teórica, na qual apresento os conceitos de dialogismo, enunciação e linguagem, a partir de uma visão Bakhtiniana, bem como de formação de professor no contexto de estágio remoto; metodologia, tópico destinado à contextualização do estágio supervisionado de LI e à apresentação dos dados desta pesquisa qualitativa; e análises, em que apresento o recorte da pesquisa e discuto gestos de leitura com vistas a problematizar o processo de formação de professores no presente componente curricular.

Assim, ao longo deste trabalho, pretendo me guiar pelas seguintes questões:

- 1) O que foi considerado para a elaboração do tema, aulas e atividades do componente curricular remoto de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I?
- 2) Quais concepções de formação docente sustentaram as atividades no estágio?
- 3) Quais ferramentas tecnológicas educacionais foram utilizadas durante o estágio? e;
- 4) De que forma as atividades no estágio remoto contribuíram para a minha formação?

2. Por uma formação docente dialógica

O presente trabalho possui um caráter interpretativista, considerando minha vivência e experiência ao longo do Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I de forma remota e, tem como embasamento teórico uma análise dialógica de linguagem, teoria proposta por Mikhail Bakhtin. Assim, a escolha em desenvolver essa pesquisa, permeada nos estudos bakhtinianos, se deu a partir da relação dialógica entre a disciplina de Estágio Supervisionado I e o processo de formação de professores.

Para Bakhtin, o dialogismo é o fundamento de toda a linguagem, essa relação com o outro. “A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo” (BAKHTIN, 1961, p. 293 apud PIRES, 2002, p. 39). A partir do dialogismo, Bakhtin propõe que todos os discursos são parte de outros discursos que já foram apresentados anteriormente e, ademais, a partir da interação é possível trazer para a própria realidade reflexões para além daquelas construídas anteriormente.

Considerando esta concepção dialógica de linguagem e sabendo que a língua é viva, uma vez que ela é constituída por fatores sociais e verbais entre os falantes, a prática constituída durante a disciplina aqui trabalhada permeia as relações dialógicas, relações essas que ocorrem entre os discursos. De forma específica, as relações aqui mencionadas, a saber, serão: a formação do professor de línguas e os letramentos, crítico e digital.

Ainda permeando os estudos de Bakhtin, é por meio dos discursos já ditos que constituímos os nossos discursos. Assim, enquanto professor em formação, faz-se necessário evidenciar possíveis brechas a fim de ressignificar alguns discursos já homogêneos na sala de aula. Duboc (2014) aponta a realidade do ensino de línguas estrangeiras no contexto público, em que as propostas de ensino continuam priorizando conteúdos homogêneos, objetivos estáveis, não havendo espaço para a inclusão de saberes heterogêneos.

Em outras palavras, as brechas mencionadas por Duboc contemplam o trabalho de língua(gem) feito a partir de uma mudança em um cenário já definido como estável e/ou homogêneo. Ao relacionar o conceito mencionado acima com o dialogismo de Bakhtin, evidenciamos a noção de língua(gem) não estática, que foge do abstrato, ou seja, uma prática de língua que conversa com as práticas cotidianas no meio social.

Assim, a partir da interação entre os sujeitos presentes na disciplina do Estágio e, com base nos estudos *bakhtinianos*, é que intento compreender o processo de formação vivenciado. De acordo com Bakhtin, consideramos a língua(gem) em sua concretude, e na interação entre os falantes e na sua função comunicativa e social, em outras palavras:

A verdadeira essência da língua não é dada por um sistema abstrato de formas linguísticas constitutivas monológicas, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2002, p. 123).

Dessa maneira, a partir dos pensamentos de Bakhtin, percebe-se que a interação é social, realizada através da enunciação que determina que o “eu”, ao proferir um discurso ao “outro”, recebe uma resposta do outro. Assim, a enunciação propõe que, na ação de um

sujeito, é necessária a reação de outro, uma vez que a enunciação procede de alguém, se destinando a outro alguém (RECHDAN, 2003).

Ademais, segundo Molon e Viana (2017), a comunicação a partir de uma análise *bakhtiniana*, como realidade fundamental da língua, é, portanto, mais que se expressar para o outro, é expressar-se em relação ao outro. Assim, os sujeitos professor e aluno, desempenhando seus papéis enquanto ativos na e pela linguagem, ao interagirem, pretendem que, através da enunciação, ocorra o processo de comunicação e, concomitantemente, o processo de ensino-aprendizagem, considerando que “a enunciação não parte de um sujeito individual, considerado isoladamente, mas é produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e do contexto da situação social complexa em que aparece” (BAKHTIN, 1929, p. 98). Dessa maneira, com base em uma perspectiva bakhtiniana,

toda enunciação pressupõe uma atitude responsiva por parte do locutor, toda compreensão é repleta de resposta que, ao ser elaborada, faz do ouvinte também um locutor no processo enunciativo. Nesses processos, portanto, cada ação dos sujeitos participantes da interação verbal (alunos, professores, formadores) seria responsabilidade desses sujeitos que, ao serem colocados em contato com a língua, tomam uma posição político-discursiva singular em relação a LE que aprendem e ensinam (GUILHERME, 2018, p. 22).

É considerando essa posição político-discursiva que se faz necessário abordar o conceito de letramento crítico (LC) no ensino de Línguas Estrangeiras (LE). A noção de letramento crítico se pauta numa concepção sociointeracionista de linguagem, isto é, a língua não deve ser limitada a uma visão sistêmica, estrutural e fixa; ela é vista como uma prática dinâmica, social e construtora de sentidos. Em outras palavras, a língua é interação e não estrutura. Dessa maneira, o LC visa engajar os alunos em atividades críticas por meio da linguagem, utilizando como estratégia o questionamento das relações de poder, as expressões que existem no discurso e o impacto que isso pode ter sobre um indivíduo em sua vida ou comunidade (MOTTA, 2008). Para Szundy (2016):

Em um contexto em que aprendizes circulam pelos novos letramentos digitais e se tornam cada vez mais produtores de significados na rede, parece-me que o papel central do educador é desconstruir significados e orientar as escolhas verbais e não verbais de forma a desvelar os significados refratados a partir das escolhas realizadas e problematizar de que forma significados que causam sofrimento, exclusão ou revelam preconceitos podem ser reconstruídos de forma mais crítica e ética (p. 20).

Neste sentido, é possível pensar em uma formação de professores de línguas que explore as noções de LC. Brito e Ribas (2019) defendem a necessidade de considerar o papel

do professor como cidadão situado no mundo, estabelecendo, portanto, uma formação que desenvolva o LC, permitindo que o docente consiga refletir e atuar criticamente em seu entorno. Assim:

A formação de professores deve abarcar práticas que auxiliem no desenvolvimento dos letramentos digital e crítico do futuro professor e de sua agência para que esse possa, a partir de variadas informações e recursos disponíveis atualmente, construir conhecimentos através de trocas colaborativas para serem capazes de resolver problemas específicos de seus contextos de ensino locais, quando esses surgirem, contextos esses em que as tecnologias digitais estão hoje presentes em variados níveis e de diversas formas (BRITO; RIBAS, 2019, p. 13).

Dessa forma, a partir dos estudos durante a formação de professores foi possível (re)conhecer o papel do professor na sala de aula. Ao relacionar a formação estudada na universidade com os conceitos dialógicos de Bakhtin, compreende-se que, enquanto professores, assumimos um papel situado e transformador em sala de aula, ou seja, temos oportunidades de transformar diversos contextos a partir dos diálogos, uma vez que todo diálogo é constituído ideologicamente.

Ainda, é preciso considerar as potencialidades do ensino remoto, uma vez que o contexto pandêmico possibilitou

repensar a relação ‘ensino presencial/ensino a distância’, começando pela problematização da dicotomia que parece perpassar tal relação. A recusa (ou resistência) às práticas pedagógicas remotas fez vir à tona discursos pautados na ilusão de completude acerca do ensino presencial e na desvalorização do ensino a distância (...) (BRITO, 2022, p. 6).

Em outras palavras, o ensino a distância possui histórico de uma modalidade de ensino desvalorizada e considerada inferior quando comparada à modalidade de ensino presencial. Assim, com o ensino remoto implementado durante a pandemia, foi possível promover discussões e desmistificar discursos que menosprezam essa modalidade de aprender e ensinar, considerando suas potencialidades, uma vez que desafios e dificuldades não são consequências exclusivas do ensino remoto e diferentes modalidades de ensino apresentam diferentes desafios a serem enfrentados.

Entendo que há muito o que ser feito para que o ensino remoto tenha o reconhecimento como modalidade de ensino igualmente formadora, e considero que experienciar um componente curricular de formação de professores nessa modalidade de ensino foi uma experiência tão positiva que inspirou a escrita deste trabalho e, em última análise, espero que contribua para a busca do reconhecimento que o ensino remoto requer.

3. Caminhos metodológicos

O presente trabalho desenvolveu-se a partir de uma pesquisa qualitativa e interpretativista baseada nas minhas experiências e percepções enquanto discente na disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I no curso de Letras Inglês e Literaturas de Língua Inglesa da Universidade Federal de Uberlândia. Assim, considerando as ideias de Moita Lopes (1994, p. 332), os múltiplos significados que constituem as realidades só são passíveis de interpretação, sendo, o fator qualitativo considerado nesta pesquisa. Não distante, a escolha do trabalho permeando a pesquisa qualitativa se deu na medida em que é

o método mais apropriado para a difusão do conhecimento social em educação, pois busca através da análise qualitativa encontrar soluções para a transformação da realidade vivenciada, tanto no plano do conhecimento como no plano histórico-social (WALLACE; GLEN CÉZAR LEMOS, 2020, p. 2).

Portanto, a metodologia utilizada neste trabalho se deu a partir da análise tanto da parte teórica (a partir de um recorte das atividades realizadas no decorrer da disciplina de Estágio Supervisionado I), quanto da parte prática, que, considerando o contexto pandêmico, ocorreu em formato de minicursos online, oferecidos para estudantes do ensino fundamental II de uma escola estadual pública mineira.

Para a construção da análise da parte teórica da disciplina, o *corpus* utilizado se trata de algumas das atividades realizadas ao longo das sete semanas de aulas assíncronas disponibilizadas na plataforma digital *Moodle*. A escolha desse corpus se deu por considerar a necessidade de analisar as atividades e aspectos mais importantes de cada semana, com o objetivo de refletir sobre a formação do professor em contexto pandêmico. Além disso, ainda foi realizada a análise da parte prática (minicursos) para que fosse possível apresentar como ocorreram as atividades durante o Estágio Supervisionado I.

4. Estágio Supervisionado: um recorte das atividades teóricas no ensino remoto

A disciplina analisada possui uma carga horária de 105 horas, (sendo 15 horas teóricas e 90 práticas), e prioriza o ensino de língua inglesa no Ensino Fundamental II. O componente curricular em questão foi ministrado no período de 12/07/2021 a 06/11/2021, conforme o calendário acadêmico 2020/2 da Universidade Federal de Uberlândia estabelecido pela Resolução n.º 25/2020 do CONGRAD; e contava com 5 (cinco) licenciandos. Ademais, faz-se

necessário destacar que, a professora regente da disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I é a orientadora deste trabalho de conclusão de curso.

No que diz respeito aos procedimentos de apresentação da disciplina, a ementa objetivava: o estudo teórico e uma prática crítico-reflexiva na formação de professores de língua inglesa; o ensino de língua inglesa relacionado com a educação ambiental; a elaboração de planos de curso, planos de aula e projetos didáticos; a elaboração de material didático; observações de aulas e regência na escola regular.

Considerando os objetivos, a presente disciplina possuía como objetivo geral desenvolver observação e prática de ensino de língua inglesa, preferencialmente no Ensino Fundamental, por meio da realização de projetos de pesquisa colaborativa entre a Universidade e a escola regular. Dentre os objetivos específicos estavam elencados: i) vivenciar, como professor pré-serviço, experiências metodológicas e linguísticas de ensino de língua inglesa, necessárias para formação docente; ii) elaborar e analisar planos de curso e planos de aula; elaborar e/ou adaptar material didático para o ensino de língua inglesa; e iv) problematizar o ensino-aprendizagem de LI, vivenciado no estágio, por meio da elaboração de relatório crítico-reflexivo.

Tabela 1. Cronograma do componente curricular Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I 2020/2

Período	Módulos
12/07/2020 a 30/07/2020	Semana 1 a Semana 3: Ensino Online de LI
02/08/2020 a 06/08/2020	Semana 4: Letramento crítico e ensino de LI
09/08/2020 a 13/08/2020	Semana 5: Planejamento didático
16/08/2020 a 20/08/2020	Semana 6: Planejamento didático: Educação ambiental
23/08/2020 a 27/08/2020	Semana 7: Inserção na Rede Pública
30/08/2020 a 08/10/2020	Semana 8 a Semana 13: Estágio na Escola Pública
11/10/2020 a 22/10/2020	Semana 14 e Semana 15: Prática Reflexiva: Produção do Relatório
25/10/2020 a 29/10/2020	Semana 16: Entrega do Relatório

Fonte: Cronograma da disciplina disponibilizado no Moodle.

Além da divisão apresentada na tabela 1 e, considerando o caráter de ensino remoto, a disciplina foi dividida também em aulas síncronas e assíncronas. Dessa forma, durante as aulas assíncronas, foram disponibilizados textos e atividades para serem realizadas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) *Moodle* e, durante as aulas síncronas, ocorreram encontros na plataforma *Microsoft Teams* que propiciaram o aprofundamento dos textos lidos e discussões realizadas na modalidade assíncrona.

Figura 1. Página do *Moodle* da disciplina Estágio Supervisionado I



Fonte: Moodle. Disponível em: <<https://moodle.ufu.br/user/index.php?id=9319>>

As primeiras três semanas de atividades assíncronas foram essenciais por abrirem espaço para debates acerca do Ensino de Língua Inglesa no contexto online, uma vez que foram apresentados diferentes materiais teóricos como textos e vídeos e, também, por discorrer sobre as noções de letramento crítico (LC), que foram fundamentais e serviram como embasamento teórico para a parte prática, que ocorreu em formato de minicursos ofertados na modalidade EaD.

4.1 Semanas 1, 2 e 3: Ensino Online em LI

As primeiras três semanas da parte teórica da disciplina tinham como objetivo apresentar a questão da aprendizagem online de línguas, destacando seus princípios, desafios, limitações e (im)possibilidades. Assim, foram propostas atividades pela docente que objetivavam a discussão dos textos teóricos, bem como a utilização de diferentes ferramentas digitais que poderiam ser utilizadas como recursos nas aulas remotas ministradas por mim e

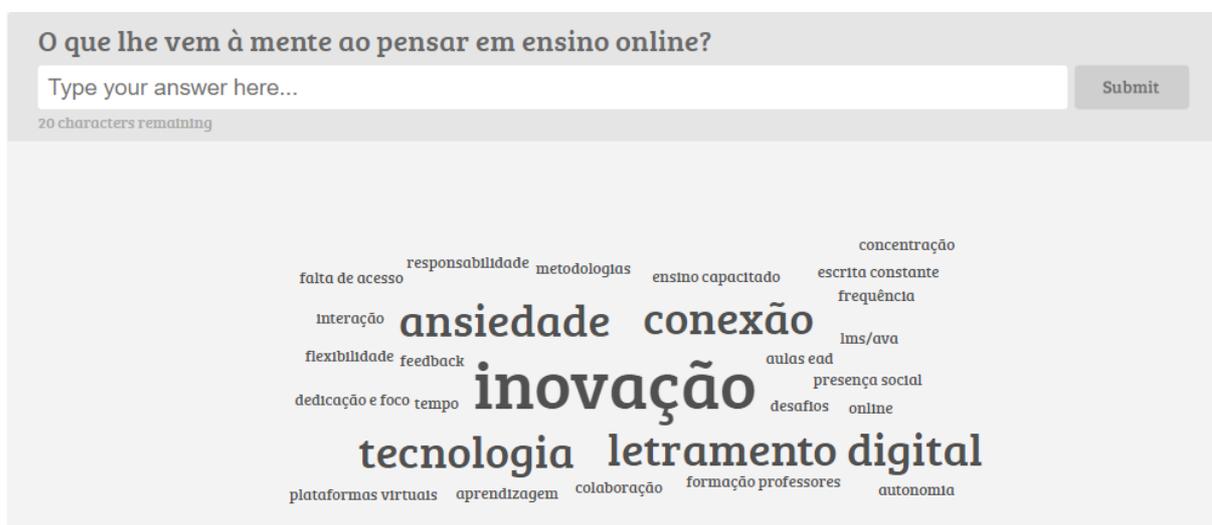
pelo discente Marcos Daniel Silva Cunha, considerando que, o trabalho durante a parte prática da disciplina foi realizado em duplas e/ou trios.

Fazendo um recorte das atividades propostas ao longo da disciplina, a primeira atividade da semana 1 solicitava a produção de um vídeo sobre a temática ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras online. Deste modo, os professores em formação foram questionados se alguma vez já tiveram a experiência de aprender uma língua estrangeira online e como teria sido essa experiência. Para responder aos questionamentos apresentados, os discentes deveriam gravar um vídeo, posicionando-se acerca do seguinte enunciado: “Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras online: experiências e expectativas”. O vídeo deveria ser postado na plataforma *FlipGrid*¹ e, após a postagem, era necessário interagir com o conteúdo compartilhado pelos colegas.

A utilização da ferramenta *FlipGrid* permitiu a interação, bem como a apropriação de uma ferramenta digital que poderia ser utilizada posteriormente nas aulas práticas pelos licenciandos. Dessa maneira, a concepção de linguagem presente na atividade, possui uma abordagem *bakhtiniana*, uma vez que, trata-se da concepção de linguagem como interação, ocorrendo uma troca de conhecimentos entre professor-aluno e aluno-aluno.

A atividade 2 da primeira semana tinha como propósito a criação de uma nuvem de palavras que funcionaria como uma espécie de *brainstorming*, questionando o que vinha à mente dos professores em formação ao pensarem no ensino online.

Figura 2. Respostas ao Brainstorming



Fonte: Moodle. Disponível em: <<https://moodle.ufu.br/user/index.php?id=9319>>.

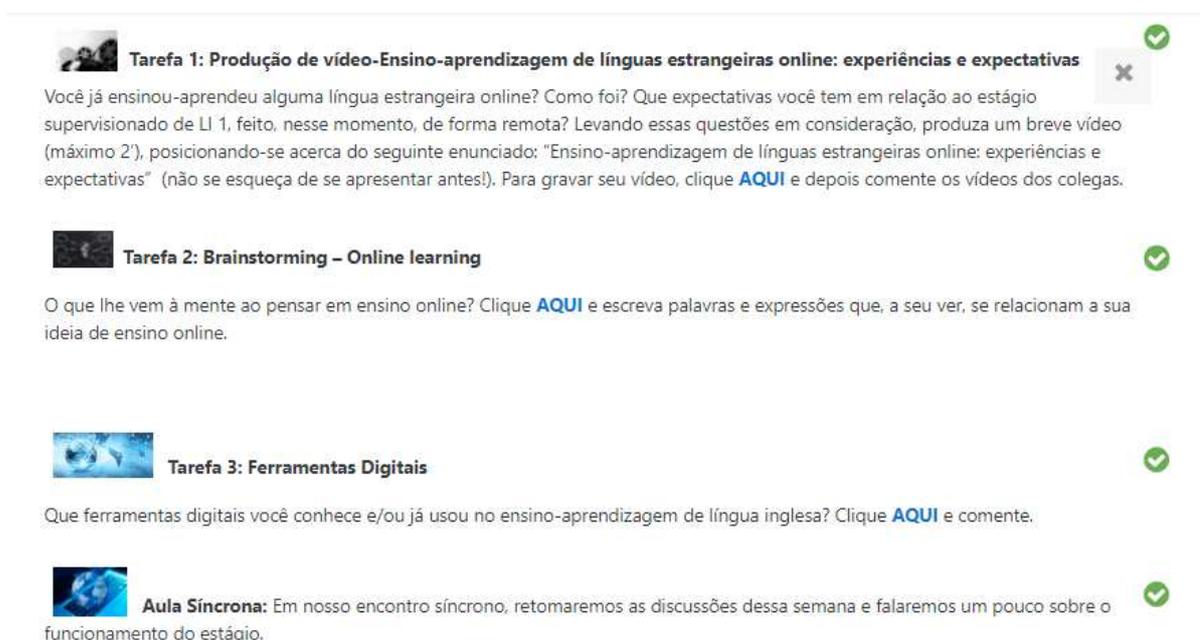
¹ FlipGrid é uma plataforma digital e gratuita que possibilita a gravação e publicação de vídeos, permitindo que ocorram discussões interativas. Disponível em: <<https://info.flipgrid.com/>>.

As respostas serviram para fomentar a discussão realizada na aula síncrona seguinte. Foi possível notar palavras de carga positiva como: conexão, inovação, interação, ensino capacitado, letramento digital e palavras negativas, tais como: ansiedade, desafios e falta de acesso.

Assim, com base nas respostas dos estudantes, minha percepção é que eles consideravam que o ensino online possuía mais características positivas do que negativas, no entanto, sem excluir a ansiedade de lidar com uma novidade - o Estágio Supervisionado em caráter remoto -, os desafios que poderiam ser enfrentados, considerando o contexto remoto e, a falta de acesso à internet e tecnologias que alguns estudantes poderiam ter, considerando as desigualdades sociais presentes em um país de dimensão continental, como o Brasil.

Ainda sobre o tema ferramentas digitais, a tarefa 3 pretendia que os discentes pudessem discutir sobre quais ferramentas digitais eles conheciam e já haviam utilizado no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. Assim, o objetivo proposto inicialmente (de apresentar ferramentas digitais que pudessem ser utilizadas como recursos durante o minicurso) foi atingido, uma vez que, posteriormente, a plataforma *Mentimeter*, utilizada na Tarefa 1, serviu também como recurso para uma atividade *warm-up* durante o minicurso ministrado (análise do minicurso presente na seção 5).

Figura 3. Página do Moodle - Semana 1



Tarefa 1: Produção de vídeo-Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras online: experiências e expectativas

Você já ensinou-aprendeu alguma língua estrangeira online? Como foi? Que expectativas você tem em relação ao estágio supervisionado de LI 1, feito, nesse momento, de forma remota? Levando essas questões em consideração, produza um breve vídeo (máximo 2'), posicionando-se acerca do seguinte enunciado: "Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras online: experiências e expectativas" (não se esqueça de se apresentar antes!). Para gravar seu vídeo, clique [AQUI](#) e depois comente os vídeos dos colegas.

Tarefa 2: Brainstorming – Online learning

O que lhe vem à mente ao pensar em ensino online? Clique [AQUI](#) e escreva palavras e expressões que, a seu ver, se relacionam a sua ideia de ensino online.

Tarefa 3: Ferramentas Digitais

Que ferramentas digitais você conhece e/ou já usou no ensino-aprendizagem de língua inglesa? Clique [AQUI](#) e comente.

Aula Síncrona: Em nosso encontro síncrono, retomaremos as discussões dessa semana e falaremos um pouco sobre o funcionamento do estágio.

Fonte: Moodle. Disponível em: <<https://moodle.ufu.br/user/index.php?id=9319>>.

A semana 2 possibilitou o trabalho em dois fóruns de discussão sobre a temática ensino de línguas em tempos de pandemia. Com base nessas atividades, foi possível debater sobre quais são os desafios e percepções de alguns professores a partir das tecnologias digitais e o ensino online de língua inglesa (LI).

No que diz respeito à formação docente, foi possível conceber como a produção e regência de aulas remotas demanda que os professores tenham habilidades com dezenas de recursos metodológicos. Nesse sentido, percebe-se um certo privilégio dos estudantes oriundos do curso de graduação em Letras - Inglês da UFU, dado a oportunidade de trabalhar e aprender sobre as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICS), por meio das disciplinas realizadas a distância desde o início da graduação, revelando uma preocupação com um currículo pautado no letramento digital e que vai ao encontro da atual demanda social.

Outrossim, a temática também fomentou discussões acerca do acesso às tecnologias por parte dos estudantes participantes do minicurso online ofertado na parte prática, uma vez que nem todos possuem aparelhos eletrônicos e internet de qualidade. Se por um lado temos professores se familiarizando com as novas demandas; por outro, vemos alunos que, quando muito, dispõem de apenas um aparelho celular como forma de acesso à educação.

Assim, ao longo da produção das aulas do minicurso, foram consideradas todas as problemáticas relacionadas à falta de acesso em nosso país e, para minimizar, possíveis adversidades, a sequência didática permitia que os alunos realizassem as atividades de diversos aparelhos eletrônicos, bem como o celular e, até mesmo, aplicativos de mensagem, como o *WhatsApp*.

A semana 3 buscava abordar o tema estruturação de aula no ensino online de forma a: questionar o que deve ser considerado e priorizado na estrutura e sequenciamento de atividades em uma aula de língua estrangeira; refletir sobre as possibilidades de aprendizagem promovidas aos discentes; e apontar para as teorias acerca do que seja ensinar-aprender uma língua estrangeira.

Para embasar a discussão, ocorreu a leitura do texto *The structure of a language lesson*, (RICHARDS; LOCKHART, 1996), e, a partir da leitura deste material, foi possível realizar uma reflexão sobre os métodos a serem utilizados para a estruturação de uma aula de língua inglesa. Os aspectos apresentados no texto, como os conceitos de *opening* (abertura da aula), *sequencing* (sequenciamento de atividades), *pacing* (ritmo da aula) e *closure* (encerramento da aula), serviram como exemplos estruturais para a elaboração das aulas do minicurso, o que tornou a discussão e reflexão sobre sequenciamento de atividades durante a

aula de língua inglesa essencial para a preparação da parte prática, visto que a estruturação foi considerada para a elaboração da sequência didática do minicurso online.

4.2. Semana 4: Letramento crítico e ensino de LI

Pensar na estrutura da aula é também considerar as concepções de língua e de ensino-aprendizagem. A língua(gem) pode ser, por muitos, entendida como um código neutro, uma estrutura abstrata ou um mero instrumento de comunicação. No entanto, considerando o ensino de línguas estrangeiras, é necessário pensá-la como prática sócio-histórica e situada, permeada por relações de poder. Nesse sentido, a semana 4 foi destinada à discussão sobre o conceito de letramento e suas implicações no ensino de línguas.

A partir dos textos *Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação* (MENEZES DE SOUZA, 2011) e *Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras* (DUBOC, 2014), foi possível discutir a noção de letramento crítico, bem como suas implicações para o ensino de línguas por meio da construção de um *Padlet*² colaborativo, em que os discentes utilizaram textos, vídeos, áudios e imagens para construir uma discussão acerca do tema.

Figura 4. Padlet - Semana 4



Fonte: Padlet. Disponível em: <<https://padlet.com/cdepaulabrito/dtdh51dcz862rzga>>

² Padlet é uma ferramenta digital que permite criar murais virtuais a partir de textos, áudios, vídeos, imagens, dentre outros..

4.3 Semanas 5 e 6: Planejamento didático e educação ambiental

A parte metodológica que envolve o planejamento didático é de extrema importância para os professores em formação durante a disciplina de Estágio Supervisionado, possibilitando-lhes revisar métodos e técnicas de ensino apropriados e pertinentes para a elaboração de planos de aula.

Assim, após a leitura do texto *Planning lessons* (HARMER, 2007), foi possível discutir as razões para o planejamento, analisar diferentes estruturas que facilitam o trabalho do professor, bem como destacar a importância de uma relação de confiança entre professor-aluno durante o processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, outra questão discutida durante essa semana foi a flexibilidade que o professor deve ter, uma vez que, a fim de evitar frustrações, é preciso considerar o planejamento como instrumento de trabalho que pode ser mutável, pois nem sempre o que é planejado ocorre exatamente da maneira que se pensou, sendo imprescindível ter um amplo conhecimento de variedades de planejamentos/atividades que possam se adequar aos objetivos propostos e serem adaptados caso necessário.

Dito isso, é preciso ter em mente que, independentemente do formato do planejamento, ele deve ser elaborado considerando quem são os estudantes, o que é esperado que eles façam/aprendam, quais atividades serão apresentadas, quais ferramentas serão utilizadas, quais serão as possíveis dificuldades que os alunos podem apresentar, bem como os métodos de avaliação que poderão ser utilizados.

Após a discussão sobre estrutura de planejamento de aulas, foi realizada uma atividade no fórum de discussão do *Moodle* que consistia na análise de cinco planos de aula, considerando os conceitos anteriormente apresentados. Analisar planos de aula pode ser um bom exercício, uma vez que permite considerar diferentes atividades e propostas que não teríamos considerado, explorando seus aspectos positivos e negativos; possibilita identificar se há uma estrutura coerente (introdução, desenvolvimento, conclusão) e; propicia a realização um exercício crítico considerando o que poderia ser modificado ou retirado do plano, caso as atividades não estejam alinhadas com os objetivos propostos.

Ademais, visando a ambientação com as tecnologias digitais, foi nessa semana que ocorreu uma familiarização com a plataforma *Google Classroom*, a qual, posteriormente, caso fosse necessário, poderia ser utilizada durante a regência do minicurso. Dessa maneira, foi proposta a criação de uma sala de aula da disciplina de Estágio Supervisionado I para que os

principais recursos que a ferramenta proporciona fossem explorados a fim de os discentes criarem uma noção básica de como utilizar esta sala de aula virtual.

Figura 5. Página do Google Classroom



Fonte: Google Classroom. Disponível em: <<https://classroom.google.com/u/0/c/MzY3MjQxNjI5NzQ0>>

A Lei No 9.795, DE 27 DE ABRIL DE 1999 dispõe sobre a educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Conforme os Art. 1.º e Art. 2.º:

Art. 1.º Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Art. 2.º A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.

Dessa maneira, considerando a temática de educação ambiental da disciplina, a atividade da semana 6 objetivava a elaboração de duas aulas de 50 minutos para uma sala do Ensino fundamental II que fossem pautadas nas noções de letramento crítico e explorassem o tema educação ambiental. As propostas elaboradas abordaram as temáticas *human actions and environmental impacts* (ações humanas e impactos ambientais, em tradução livre) e *wildfires and climate changes* (queimadas e mudanças climáticas, em tradução livre) e foram postadas na sala de aula virtual da disciplina na plataforma Google Classroom.

4.4 Semana 7: Inserção na Rede Pública

A última semana de aulas teóricas procurava discutir sobre o processo de inserção na rede pública e tinha como objetivo estabelecer o contato dos licenciandos com o professor de inglês regente da escola pública onde seria realizado o estágio remoto. O contato visava: levantar demandas e interesses quanto à participação dos licenciandos nas aulas regulares da escola básica; mapear as ações pedagógicas que estavam sendo desenvolvidas no contexto escolar; analisar o material disponibilizado pelo governo, o Plano de Estudo Tutorado³ (PET) e/ou outros materiais; e por fim, planejar as ações a serem desenvolvidas durante o estágio no ensino remoto.

Assim, a primeira atividade proposta foi a seleção e análise de um dos PETs do Ensino Fundamental II no ano de 2021. Após uma leitura geral que permitia compreender a forma como o material se organizava, bem como os conteúdos abordados, os tipos de atividades, etc., foi proposta a produção de um *screencast*⁴ para apresentar a análise realizada. A atividade também solicitava a interação com as produções dos outros discentes, estabelecendo relações e indagando em que medida as análises divergiam e/ou convergiam.

A adaptação de materiais didáticos também foi abordada nesta semana. Deste modo, a atividade 2 da semana 7 possibilitou uma proposta de adaptação de material didático, pautada nas noções de letramento crítico. Para isso, a seguinte proposta solicitava a elaboração de duas aulas de 50 minutos para uma sala do Ensino Fundamental II que deveria ser uma adaptação de alguma semana do PET. Essa atividade também encorajava a interação com as produções dos outros discentes presentes na disciplina.

No que tange às propostas das atividades nessa parte teórica, a concepção de formação aqui compreendida se baseia na formação pela perspectiva histórico-crítica, que “envolve um processo intencional e sistematizado de transmissão desses conhecimentos, de forma que o docente vá além dos conhecimentos cotidianos” (LAGAR 2011, p. 12.). Pode-se dizer que a formação docente está ligada às necessidades da sociedade, uma vez que, enquanto professores, buscamos a compreensão do fazer docente em nossa realidade, visando transformá-la dialogicamente.

Saliento que o ensino remoto possibilitou formas de interação que vão ao encontro da perspectiva *bakhtiniana*, pois, o uso das diferentes plataformas facilitou o diálogo e as

³ O Plano de Estudo Tutorado (PET) foi uma das ferramentas desenvolvidas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Este material foi oferecido aos alunos da rede pública como alternativa para a complementação no processo de ensino e aprendizagem durante o período pandêmico em Minas Gerais. Disponível em: <<https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/inicio>>.

⁴ *Screencast* é uma ferramenta que permite a gravação do que acontece na tela do computador.

discussões das propostas teóricas durante as atividades assíncronas, discussões essenciais para a construção de saberes durante as aulas síncronas. Ainda, foi possível ressignificar minha visão de linguagem a partir das concepções teóricas, considerando o trabalho com o letramento crítico como potencializador no ensino de línguas, visando o desenvolvimento de cidadãos mais críticos e engajados que buscam se posicionar, refletir e questionar as construções sociais no meio em que vivem.

5. O estágio na prática: minicurso online de LI utilizando músicas

Considerando o contexto pandêmico, foi através do ensino remoto que foi possível dar continuidade aos estudos, uma vez que as atividades escolares na modalidade presencial estavam temporariamente suspensas, sendo, portanto, a solução emergencial encontrada para que fosse possível dar continuidade aos processos de ensino-aprendizagem no Brasil, visto que, universidades e escolas, tanto públicas quanto privadas, aderiram a esta modalidade de ensino.

Assim, considerando o ensino remoto na educação básica, durante o Estágio Supervisionado I, a oferta de minicursos foi a proposta realizada para que o estágio pudesse ser realizado em uma escola pública sem interferir nas aulas dos alunos, que estavam ocorrendo de maneira síncrona através de plataformas digitais como *Google Meet*, e através da realização dos PETs. Dessa maneira, neste tópico será abordado como ocorreu o minicurso, bem como suas implicações e desafios.

Durante a parte teórica, eu e os demais discentes presentes na disciplina realizamos a leitura, análise e discussão de textos que tinham por objetivo nos apresentar teorias que pudessem nos amparar para a realização dos minicursos. Estudos de autores como Menezes de Souza (2011) e Duboc (2014) foram discutidos para ser possível trabalhar com a noção de letramento crítico.

Baseado nos estudos de Menezes de Souza (2011) e Duboc (2014), trabalhos estes que dialogam com a perspectiva bakhtiniana, foi definido que, durante a realização do minicurso, ocorreria a continuação do trabalho a partir do conceito de letramento crítico (LC), assim, procurei me amparar neste conceito para a elaboração das aulas e atividades. Em suma, trabalhar com LC é considerar o texto, seja ele oral, escrito ou visual, e aproveitá-lo para realizar uma reflexão crítica, possibilitando que o aluno esteja consciente do seu papel ativo na construção e reconstrução de sentidos e consiga refletir sobre seus propósitos e perspectivas. (TAGATA, 2017, p. 388).

Dito isto, o ato de ensinar uma língua estrangeira se torna uma ação política, uma vez que, segundo Sardinha (2018), o LC propõe a leitura de um texto de maneira ativa e reflexiva, fazendo com que seja possível compreender diversas relações, dentre elas as relações de poder, de desigualdade e de injustiça presentes na sociedade.

Segundo Duboc (2014), alguns dos principais aspectos a serem considerados relevantes na aula de Línguas Estrangeiras são: o trabalho com temas relevantes e atuais para os alunos; o uso de exemplos que fazem sentido para o aluno; a ênfase ao texto e não à gramática; a percepção da diversidade sociocultural no mundo, no contexto local dos alunos, num exercício saudável de comparação e contraste, dentre outros.

Considerando o conceito de letramento crítico e os aspectos elencados por Duboc (2014), o tema escolhido para a oferta do minicurso que ministrei com um colega, durante o Estágio I, foi “A música para o ensino e a prática de Língua Inglesa”. A escolha deve-se ao fato de acreditarmos que o uso da música pode ser um ótimo recurso pedagógico para o ensino de inglês, que possibilita o engajamento, atrai a atenção dos alunos e é um recurso simples e democrático de ser utilizado, uma vez que pode ser utilizado em contextos de ensino tanto remoto quanto presenciais.

Dessa forma, foi proposta a seleção de músicas e temas específicos para cada aula, tendo como objetivo despertar o interesse dos alunos, trabalhar com a oralidade, uma vez que utilizar músicas em inglês no contexto escolar é um exemplo acessível de trabalhar com inglês oral, pois possibilita que os alunos realizem exercícios de compreensão oral, e permite que se sintam mais confortáveis com o trabalho de pronúncia em situações de produção oral; discutir temas atuais, bem como, ampliar o repertório cultural dos estudantes.

O minicurso intitulado *Learn English with Songs* foi ofertado para uma turma de Ensino Fundamental II de uma escola pública mineira e elaborado em formato de uma sequência didática, dividida em 3 aulas, para duas turmas, sendo uma turma com aulas às segundas-feiras e outra turma com aulas aos sábados, durante o período de 27/09/2021 a 16/10/2021. As aulas síncronas foram realizadas na plataforma *Google Meet* e tinham duração de 1h30, ocorrendo no período da manhã, de 09h00 às 10h30. Ao final do minicurso, foi emitido um certificado com carga horária de 10h para os cinco estudantes que tiveram frequência e participação igual ou superior a 75% durante as aulas.

Figura 6. Flyer de divulgação da minicurso *Learn English with Songs*



Fonte: a autora

Para a primeira aula, a temática escolhida foi “estereótipos e padrões de beleza” (*stereotype and beauty standards*). Nessa primeira aula, os alunos tiveram acesso a conteúdos referentes ao vocabulário do tema música e, também, exploraram a letra e os elementos presentes no videoclipe da canção *Pretty Hurts* da cantora Beyoncé.

Durante essa aula, a língua inglesa foi trabalhada a partir do reconhecimento de contrações como prática frequente em músicas, seu uso na linguagem coloquial e pronúncia. Os estudantes também puderam caracterizar alguns verbos, apontando algumas palavras dessa classe gramatical presentes na canção, como por exemplo, *fix*, *see*, *hurt*, e *need*; e realizaram uma atividade de compreensão oral, completando a canção com o verbo correto. Assim, os estudantes puderam ter um contato com a língua inglesa mas, em um contexto situado, uma vez que o vocabulário em questão era necessário para debater sobre a temática da aula e o foco era abordar o assunto com base em uma perspectiva crítica.

É possível identificar a prática situada, uma vez que os estudantes puderam diferenciar os conceitos de *music* e *song*, bem como (re)conhecer alguns estilos musicais, que, devido ao nível básico de conhecimento da língua alvo, foi essencial para que os estudantes pudessem produzir discursos sobre seus gostos e preferências musicais.

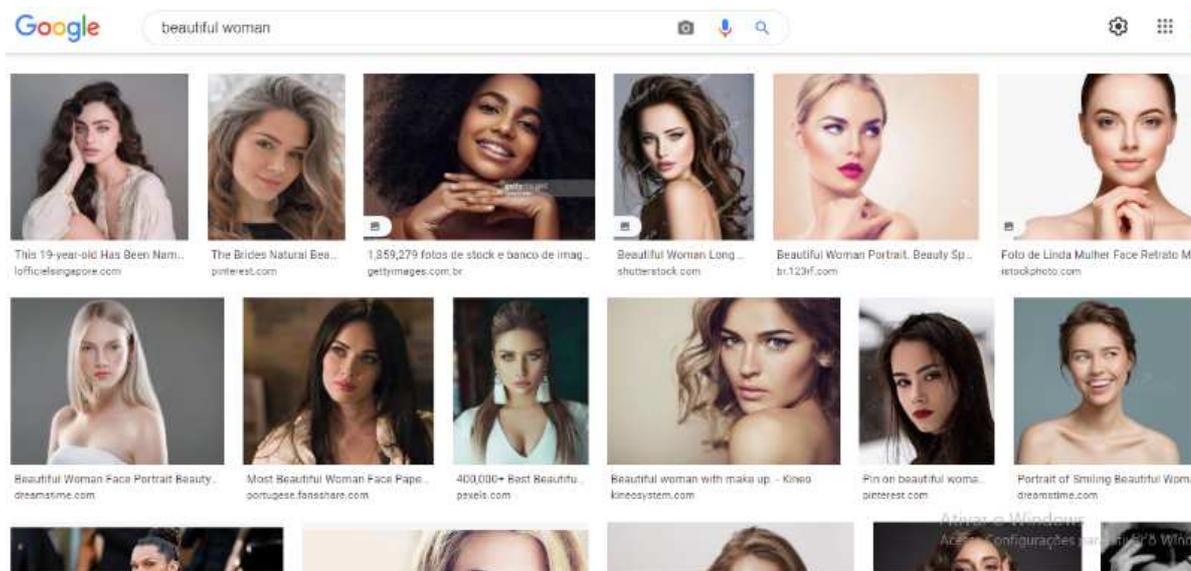
Dentre os objetivos elencados para essa aula, estavam: reconhecer o uso das contrações em Língua Inglesa como prática frequente em músicas e seu uso na linguagem coloquial e pronúncia e; identificar a mensagem principal da canção *Pretty Hurts* e argumentar acerca dos padrões de beleza impostos pela sociedade e pela mídia. Dessa maneira, a música escolhida abriu espaço para um debate acerca desses estereótipos e padrões, aliando, portanto, o estudo da língua inglesa com a discussão de questões sociais relevantes que se faz necessária no processo de ensino aprendizagem de uma segunda língua, e na formação enquanto sujeito social.

Durante a realização do minicurso, a utilização de TDICS foi fundamental para que, primeiramente, as aulas pudessem ocorrer e fossem mais dinâmicas e promovessem o letramento digital dos estudantes. Uma das plataformas utilizadas foi a *Mentimeter*⁵, que permitiu que os alunos pudessem realizar uma nuvem de palavras sobre o que lhes vinha à mente ao pensar na palavra beleza (*beauty*). Assim, os alunos puderam refletir acerca da relatividade do termo beleza e desconstruir ideias de que beleza têm relação com algum padrão, considerando as diferentes perspectivas apresentadas pelos estudantes.

Ao final da aula, os alunos foram convidados a realizarem uma busca a partir dos temas *beautiful woman* (mulher bonita) e *handsome man* (homem bonito). Os resultados foram apresentados por meio de imagens disponíveis na internet e revelam um padrão que exclui possibilidades de diversidade e individualidade, uma vez que os resultados mostram uma homogeneização de sujeitos. Com isso, é possível relacionar a proposta final com as noções do Letramento Crítico, dado que a produção de sentido, também, ocorre a partir de materiais imagéticos.

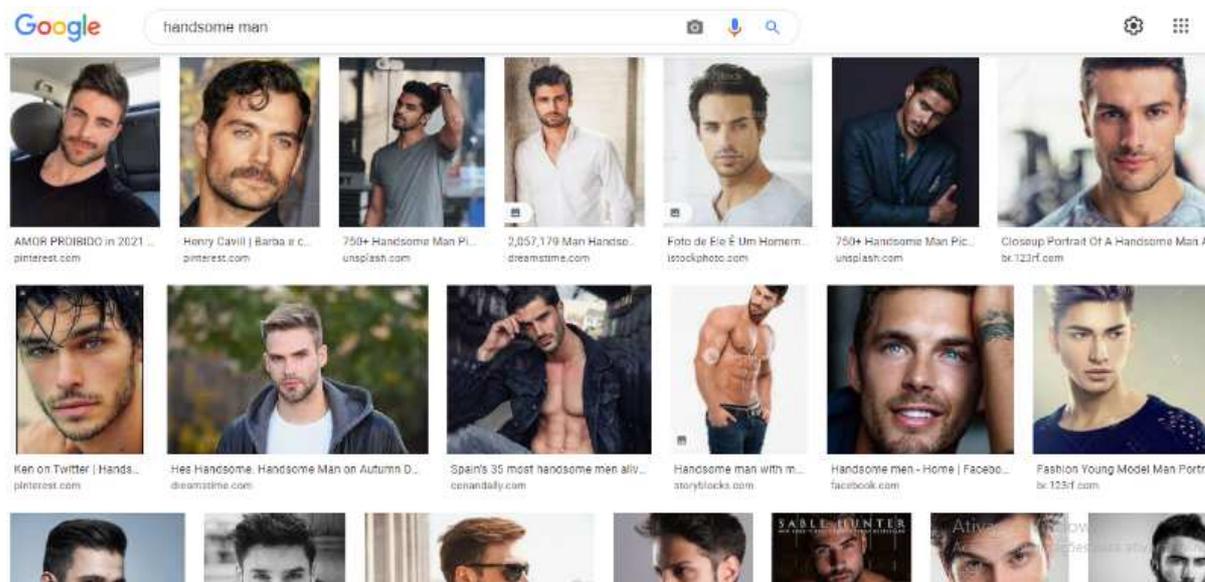
⁵ Mentimeter é uma ferramenta digital que permite a criação e o compartilhamento online de apresentações interativas, como, por exemplo, questionários e nuvem de palavras. Disponível em: <<https://www.mentimeter.com/>>.

Figura 7. Resultado da busca *beautiful woman* no Google Imagens



Fonte: Google Imagens.

Figura 8. Resultado da busca *handsome man* no Google Imagem



Fonte: Google Imagens.

A temática escolhida para a segunda aula foi consumismo (*consumerism*). Nesta aula, os alunos puderam explorar as canções *7 rings*, da cantora Ariana Grande, *Price tag* da cantora Jessie J e uma paródia de *Price tag* (sendo uma crítica ao consumismo), intitulada *Consumer Society* da cantora Amélie, disponível na plataforma *YouTube*. As músicas escolhidas abriram espaço para um debate acerca dos temas consumismo e consumo

consciente, assim, o foco foi trabalhar com as discussões críticas que aquelas músicas poderiam gerar, evitando o trabalho da língua a partir de um viés estruturalista.

Considerando as ideias apresentadas por Cristóvão (2007, p. 66)

As músicas são exemplos de uma linguagem autêntica, memorável e rítmica. [...] a) as músicas são exemplos acessíveis de inglês oral; b) as rimas permitem aos alunos exercícios de identificação de sons similares; c) a atmosfera agradável que a musicalidade traz faz com que o aluno sinta-se mais à vontade com o trabalho de pronúncia; d) a identificação das sílabas fortes e fracas ajuda na pronúncia da língua.

Partindo desse pressuposto, foi possível evidenciar que os alunos se sentiram confortáveis para discutir o tema por meio das canções apresentadas, uma vez que eles já conheciam algumas das canções, se mostrando participativos na realização das atividades propostas e engajados para o trabalho de compreensão e produção oral, por meio da leitura de *lyrics* e da leitura dos textos apresentados durante a aula. Ademais, destaca-se a importância do trabalho com materiais adequados à realidade dos alunos, dado que o trabalho a partir de materiais muito distantes do contexto em que vivem pode também distanciá-los dos objetivos propostos para as aulas e para as atividades.

Dentre as atividades realizadas, salientam-se duas propostas distintas, as quais estavam voltadas às temáticas relacionadas ao consumismo. A primeira proposta solicitava a análise de imagens com o objetivo de relacionar a linguagem não verbal com a temática escolhida. Tal análise se tornou mais relevante na proposta seguinte, em que os estudantes tiveram espaço para demonstrar os seus apontamentos acerca do tema consumismo. Por fim, foi realizada uma atividade interativa em que os estudantes deveriam ler algumas frases em língua inglesa e escolherem se aquelas eram ações de consumidores conscientes ou consumistas.

Para além, vale mencionar que as propostas transversais aqui trabalhadas foram produzidas com base nas competências específicas da BNCC, Base Nacional Comum Curricular (p. 65), voltadas para o Ensino Fundamental, que concebe o ensino de

linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.

Sendo assim, pode-se afirmar que as discussões provocadas durante a aula dialogam com o que foi trabalhado na parte teórica do Estágio I, a saber Educação Ambiental, e

também com a BNCC, apresentando o tema contemporâneo transversal (TCT), Educação para o consumo inserido na macroárea temática Meio Ambiente.

Para finalizar, a terceira aula teve como tema as ações humanas e impactos ambientais (*human actions and environmental impacts*). Nesta terceira aula, os alunos puderam analisar as canções *Love song to the earth*, do cantor Paul McCartney, e também uma música crítica das ações humanas ao meio ambiente, paródia da música *Count on me* do cantor Bruno Mars, que leva o nome de *Count on trees*, performance da cantora irlandesa Mia Black.

Dentre os conteúdos apresentados nesta aula, estavam os sete R's da sustentabilidade. Os alunos participaram de uma atividade em que deveriam relacionar as palavras *rethink, refuse, reduce, reuse, respect, repair e recycle* (repensar, recusar, reduzir, reutilizar, respeitar, reparar e reciclar em tradução livre) com seus conceitos e, logo após, realizar uma produção escrita com exemplos práticos de ações que poderiam ser realizadas em sua comunidade com base nestes conceitos sustentáveis.

Dessa forma, percebe-se que é possível o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar que relaciona a educação ambiental com o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, assim como apontado por Branco; Royer e Godoi Branco (2018, p. 200), que concebem a importância de

educar para uma cidadania responsável, com consciência crítica, capacitando a agir e transformar o meio e a realidade na qual está inserido, superando os problemas, valorizando o indivíduo em detrimento do individualismo. Além disso, é necessário estabelecer reflexões e ações sobre as desigualdades, a pobreza, a supressão ao acesso a bens e serviços, assim como a falta de oferta de uma educação de qualidade, práticas sobre o meio ambiente e relações de produção e de consumo.

Em síntese, as músicas escolhidas permearam o trabalho crítico-reflexivo preparado ao longo das três aulas. Ao relacionarmos a seleção das músicas utilizadas na sequência didática produzida com a proposta do minicurso, evidenciamos que as temáticas escolhidas durante as aulas estavam, mesmo que minimamente, interligadas. No que diz respeito aos discursos presentes na primeira aula (*beauty standards*), pudemos, por exemplo, revisitá-los na segunda aula, em que a busca pelo padrão de beleza, de certo modo, acaba acarretando o consumismo (*consumerism*), o que, por sua vez, impacta diretamente o meio ambiente (*environment*).

No que concerne aos desafios e dificuldades enfrentados ao longo do minicurso, menciono a elaboração dos materiais didáticos, dado que optei pela produção de materiais que fossem, minimamente, autênticos. Sendo assim, foi preciso adequar as temáticas propostas permeando o letramento crítico, por meio de músicas em língua inglesa, uma vez que as

atividades precisavam estar adequadas ao nível e às necessidades da turma. Ademais, acredito que outro desafio enfrentado ao longo do minicurso foi em relação ao equilíbrio entre a criticidade e o ensino da língua inglesa, visto que o trabalho com o letramento crítico precisa ser aliado com o ensino de língua para que, a aula não seja apenas uma discussão crítica em língua materna.

Ao pensar nas experiências que o professor em formação obtém durante a observação de aula do professor regente, como a familiarização com a turma, com o conteúdo, dentre outros, menciono que, durante o estágio I, não foi possível adquiri-las, tendo em vista que com a ausência de observação, não tive a oportunidade de identificar o nível de conhecimento em LI dos alunos e nem aliar as temáticas linguísticas com o que estava sendo ensinado pelo professor regente. Compreendo que a falta de observações de aula se deu pelo momento atípico de contexto pandêmico vivenciado, pois, as aulas na escola pública ocorriam no mesmo turno que as aulas do minicurso. No entanto, acredito ainda na importância da observação de aula pois poderia servir como um espaço para me situar acerca do ambiente o qual eu estaria inserida, e ainda, trabalhar na criação de um vínculo com a turma em questão, o que facilitaria o trabalho durante as aulas do minicurso.

Considerações finais

O desenvolvimento deste tópico de considerações finais pretende retomar as questões abordadas nesta pesquisa, bem como responder à seguinte questão: Qual foi o impacto do Estágio Supervisionado I no contexto remoto na minha formação? Considerando uma perspectiva dialógica de linguagem, com base nos estudos *bakhtinianos*, este trabalho de conclusão de curso analisou o desenvolvimento da disciplina de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I, abrangendo seu caráter remoto devido à pandemia de COVID-19. Dessa maneira, foi possível problematizar o processo de formação de professores, com base na investigação das atividades realizadas durante a parte teórica e prática do componente curricular, considerando minhas experiências e percepções enquanto professora em formação.

Um questionamento feito no início desse trabalho foi como disciplinas práticas ocorreriam, e, devido às circunstâncias de um contexto pandêmico, o ensino remoto foi a melhor solução e possibilitou que os estudos pudessem ser continuados, mesmo persistindo os preconceitos acerca dessa modalidade de ensino. Dessa maneira, acredito que os desafios e limitações enfrentados durante o estágio remoto, não são específicos dessa modalidade de ensino, uma vez que, com exceção de problemas de conexão, poderiam ocorrer mesmo na

modalidade presencial, como por exemplo, a falta de engajamento dos alunos em algumas atividades e a evasão durante o minicurso online.

Enfatizo que o componente curricular não só alcançou os objetivos expressos no plano de curso e na ementa, como também trouxe um grande impacto positivo na minha formação e na minha experiência enquanto discente, pois, além de me permitir experienciar o contexto escolar, mesmo que de maneira diferente da tradicional, possibilitou ainda aliar as teorias e conceitos discutidos na universidade e aplicá-los nas aulas propostas no minicurso, como ocorreu com o conceito de letramento crítico. Além disso, considero que o estágio em contexto remoto me permitiu ser uma pessoa adaptável, flexível, visto que, por diversas vezes, tive que adaptar as atividades propostas durante o minicurso, (fosse por eventuais problemas tecnológicos, de conexão, ou pelo nível de dificuldade das atividades propostas) visando atingir os objetivos propostos no planejamento do curso e das aulas.

Ainda, as atividades realizadas durante a parte teórica do estágio remoto contribuíram também para o desenvolvimento do letramento digital pois foi possível ter contato com diversas plataformas, tais como: *Moodle, Flip Grid, Padlet, YouTube, WordWall, Google Classroom, Google Meet, etc.*, explorando seus recursos e possibilidades enquanto ferramentas didáticas. Assim, mesmo não tendo domínio de uma ferramenta digital de maneira independente, através dos tutoriais disponibilizados pela docente e - com uma certa dose de curiosidade -, pude aprender a utilizá-las, e, a necessidade e oportunidade de utilizar essas plataformas enquanto discente, foram essenciais para a construção de uma futura docente que possui familiaridade com recursos que podem ser considerados potencializadores no processo de ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira.

Dessa forma, a disciplina de Estágio Supervisionado em contexto remoto possibilitou o desenvolvimento do letramento digital, bem como a ampliação quanto a utilização de recursos tecnológicos no contexto escolar, necessários, independentemente da modalidade em que sejam utilizados. Dito isto, percebe-se que a utilização e interação, por meio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), assegura aos docentes e discentes maneiras de compartilhar atividades que instigam o pensamento crítico e a autonomia de cada um.

Ademais, as TDICS permitem que os estudantes utilizem diversos recursos que, provavelmente, não seriam utilizados em aulas na modalidade presencial, principalmente, caso o professor desconheça suas devidas finalidades e possibilidades. Portanto, faz-se necessário propor atividades durante a disciplina de estágio que permitam o desenvolvimento do letramento digital do professor em formação durante um curso de licenciatura.

Além disso, considerando o trabalho com textos teóricos durante as aulas assíncronas e síncronas da disciplina de Estágio Supervisionado I, percebe-se a presença da concepção dialógica e sociointeracionista, dado que foi possível lidar com a leitura dialógica, (retornando aos estudos *bakhtinianos*) pois, além da minha percepção e entendimento dos textos lidos e analisados, foi possível ter contato com uma gama de outras ideias e percepções sobre o mesmo texto, feita a partir dos entendimentos dos outros discentes presentes na disciplina, sendo possível, o desenvolvimento do meu discurso e reflexão, diante das diferentes visões de mundo apresentadas por meio de situações concretas de interação.

Recorrendo à concepção de linguagem como processo de interação verbal, a interação e a construção de conhecimentos só foram possíveis com o embasamento dos textos teóricos utilizados durante a disciplina, uma vez que o discurso se manifesta a partir dos textos e, através da interação entre texto-professor-aluno, foi possível a construção de sentidos.

Ao desenvolver essa pesquisa, ancorada nos estudos *bakhtinianos* a partir da minha vivência durante o Estágio Supervisionado I, destaco algumas limitações quanto ao recorte do corpus. Uma das limitações iniciais foi em termos de quais concepções de linguagem seriam constituídas no meu trabalho, dado que a prática docente abrange diversas concepções díspares que poderiam ser abarcadas neste trabalho. Outra limitação se refere ao curto prazo disponível para a produção de aulas e de materiais didáticos para o minicurso online, considerando que o calendário acadêmico do semestre em questão teve uma duração atípica, comparada aos semestres presenciais.

Para futuras pesquisas que abrangem a análise de disciplinas de formação de professores, como o estágio supervisionado em língua inglesa, destaco a importância de uma pesquisa de caráter interpretativista e/ou pesquisa narrativa que possam auxiliar na organização e externalização de vivências, bem como na problematização do processo de formação de professores de línguas, especialmente no contexto de ensino remoto.

Referências

ALMEIDA, Maria I.; PIMENTA, Selma G. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014. Acesso em: 05 dez. 2021.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992. Acesso em: 06 mar. 2022. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/soft-livre-edu/polifonia/files/2009/11/dialogismo-N1-2003.pdf>> Acesso em: 10 mai. 2022.

BRANCO, E.P.; ROYER, M.R.; GODOI-BRANCO, A.B. **A abordagem da Educação Ambiental nos PCNS, nas DCNS e na BNCC.** Nuances: estudos sobre Educação, v. 29, n. 1, 2018. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5526/pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em 18 de mai. 2021.

BRITO, Cristiane; RIBAS, Fernanda. **“Como se forma um professor de língua inglesa?”: reflexões a partir da reforma curricular de um curso de Letras.** Revista Letras Raras. Campina Grande, v. 8, n. 3, p. Port. 9-35 / Eng. 9-36, set. 2019. ISSN 2317-2347. Acesso em: 02 abr. 2022.

BRITO, Cristiane. **Do chão da escola às telas virtuais: experiências de (des)aprendizagem, em contexto de Estágio Supervisionado Remoto em Língua Inglesa.** Caminhos em Linguística Aplicada. 2022. Disponível em: <<http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/3300/2069>>. Acesso em 24 abr. 2022.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Gêneros textuais e educação inicial do professor de língua inglesa.** Acesso em: 10 mai. 2022.

DUBOC, Ana Paula Martinez. **Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras.** In: Letramento em terra de Paulo Freire[S.l: s.n.], 2014. Disponível em: <<https://repositorio.usp.br/item/002518811>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

FIGUEIRA-BORGES, G; SILVA, M. A. **Ensino de línguas em diferentes contextos.** In: GUILHERME, M. F. F. Línguas Estrangeiras: Ensino aprendizagem e formação política de professores. 1.^a ed. Campinas: Editora Pontes, 2018. p. 15-28. Acesso em: 05 dez. 2021.

LAGAR, F. M. G. **Concepções de formação docente.** IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, 2011. Disponível em: <<http://cepedgoias.com.br/edipe/ivedipe/pdfs/didatica/co/256-544-1-SM.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2022.

LOPES, L. P. da M. **Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução.** DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, [S. l.], v. 10, n. 2, 2019. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412>>. Acesso em: 18 jun. 2022.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. **Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significado.** In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAÚJO, Vanessa de

Assis (Org.). Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128-140. Disponível em: <[Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação - PDF Free Download \(docplayer.com.br\)](#)>. Acesso em: 15 mai. 2021.

MOLON, N. D.; VIANNA, R. (2012). **O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada. Bakhtiniana. Revista De Estudos Do Discurso**, 7(2), Port. 142–165 / Eng. 142. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/9890>>. Acesso em: 15 fev. 2022.

MOTTA, Aracelle Palma Fávero. **O letramento crítico no ensino/aprendizagem de língua inglesa sob a perspectiva docente.** Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/379-4.pdf?PHPSESSID=2009051408162317>>. Acessado em 17 de jun. 2021.

PIRES, V. L. **Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin.** Organon, UFRGS - Porto Alegre, v. 16, n. 32/33, p. 35-48, 2003. Acesso em: 10 dez. 2021.

RECHDAN, Maria Letícia de Almeida. **Dialogismo ou Polifonia?** Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/soft-livre-edu/polifonia/files/2009/11/dialogismo-N1-2003.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

SARDINHA, Patrícia Miranda Medeiros. **Letramento crítico: uma abordagem crítico-social dos textos.** (SEEDUC). 2018. Acesso em: 28 fev. 2022.

SCALABRIN. I. C; MOLINARI A. M. C. **A importância da prática do Estágio Supervisionado nas Licenciaturas.** Revista Unar. 2013, Vol 7, n.º 1, 2013. Científica Online. Acesso em: 22 abr. 2021.

SZUNDY, P. T. C. **Educação como ato responsável: a formação de professores de linguagens à luz da filosofia da linguagem do círculo de Bakhtin.** Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, SP, v. 53, n. 1, p. 13–32, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8647350>. Acesso em: 18 jun. 2022.

TAGATA, W. M. **Letramento crítico, ética e ensino de língua inglesa no século XXI: por um diálogo entre culturas.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v.17, n.3, p.379-403, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbla/a/mqgsvHTcjQbm4HYnqbhHtKk/?lang=pt>>. Acesso em: 20 mar. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Conselho de Graduação. Resolução n.º 08/2020, de 7 de agosto de 2020. Dispõe sobre a instituição, autorização e recomendação de Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais, em caráter excepcional e facultativo, em

razão da epidemia da COVID-19, no âmbito do ensino da Graduação na Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. 2020. Disponível em: <<http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONGRAD-2020-8.pdf>>. Acesso em 27 de mar. de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Conselho de Graduação. Resolução n.º 25/2020, de 15 de dezembro de 2020. Aprova o Calendário Acadêmico da Graduação, referente aos períodos letivos 2020/1, 2020/2, 2021/1 e 2021/2 para os campi de Uberlândia, Pontal, Monte Carmelo e de Patos de Minas. Uberlândia. 2020. Disponível em: <<http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/ataCONGRAD-2020-25.pdf>>. Acesso em 23 de jun. de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Instituto de Letras e Linguística. Projeto pedagógico do Curso de Graduação em Letras: inglês e literaturas de língua inglesa. [Uberlândia: UFU], 2017. Disponível em: <http://www.portal.ileel.ufu.br/system/files/conteudo/ppc_letras_ingles_-_13-11-2017.pdf>. Acesso em 17 de jun. de 2022.

WALLACE PEREIRA SANT ANA; GLEN CÉZAR LEMOS. **Metodologia Científica: a pesquisa qualitativa nas visões de Lüdke e André.** Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar, [S. l.], v. 4, n. 12, 2020. Disponível em: <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/1710>. Acesso em: 20 jul. 2022.