

ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA EM TEMPOS DE PANDEMIA: PERCEPÇÕES DE ALUNOS-PROFESSORES DE LETRAS

TEACHING PRACTICUM IN ENGLISH LANGUAGE IN PANDEMIC TIMES: PERCEPTIONS OF LANGUAGE STUDENT-TEACHERS

Fábio Henrique Rosa Senefonte*

RESUMO

A pandemia de COVID-19 ocasionou diversas mudanças e adaptações em relação ao novo cenário que se estabeleceu. Nesse aspecto, no contexto educacional, uma das principais respostas frente à pandemia foi a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) que, apesar de garantir a continuidade das atividades acadêmicas, trouxe alguns desafios aos indivíduos envolvidos (VELOSO; WALESKO; 2020; BIAZOLLI, GREGOLIN; STASSI-SÉ, 2021). Diante de tal panorama, este estudo de caso buscou investigar percepções de seis alunos-professores sobre o estágio supervisionado de língua inglesa em uma universidade estadual, além de identificar impactos positivos e/ou negativos da pandemia no contexto investigado. Os resultados apontam que o estágio é caracterizado por ganhos, dificuldades e expectativas. Adicionalmente, a análise sinaliza uma necessidade de (re)arranjos tangentes a fatores administrativos, curriculares e humanos. Nesse sentido, a pesquisa pode contribuir com a expansão da literatura, bem como promover reflexões sobre o estágio supervisionado, como importante processo na formação de professores de línguas.

Palavras-chave: estágio supervisionado; língua inglesa; pandemia de COVID-19.

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic triggered numerous changes and adaptations with respect to the new scenario that arouse. In this regard, in the educational context, one of the main responses to the pandemic was the implementation of Emergency Remote Teaching (ERT) which, despite ensuring the continuity of academic activities, brought some challenges to the individuals involved (VELOSO; WALESKO; 2020; BIAZOLLI, GREGOLIN; STASSI-SÉ, 2021). From such scenario, this case study sought to investigate the perceptions of six student-teachers about the teaching practicum in English language at a state university, in addition to identifying positive and/or negative impacts of the pandemic in the context of investigation. Results indicate that the teaching practicum is characterized by gains, difficulties and expectations. Additionally, the analysis signals a need for (re)arrangements as of administrative, curricular and human factors. Bearing this in mind, the research can contribute to the expansion of the literature, as well as promote reflections on the teaching practicum, as an important process in language teacher education.

Keywords: teaching practicum; English language; COVID-19 pandemic.

INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19, ocasionada pelo vírus SARS-CoV-2, surpreendeu a população mundial e forçou a adoção de inúmeras medidas que tentassem minimizar os efeitos catastróficos nos diferentes setores sociais, especialmente, na saúde. Como consequência de tais medidas, as atividades desses diferentes setores tiveram que ser ressignificadas a fim de atender à nova realidade que se instalava.

É acertado afirmar que no setor da educação, foco deste estudo, a mudança mais significativa frente à pandemia se deu na transposição do ensino tradicional no formato presencial para o Ensino Remoto Emergencial (doravante ERE). Uma vez que o surto da pandemia ocorreu repentinamente, medidas tiveram que ser adotadas, também, de forma imediata e o ERE, à primeira vista, pareceu ser a única solução remota relativa ao acesso à educação, visto que o distanciamento físico se fez imperativo.

No entanto, apesar de o ERE ter evitado a descontinuidade da educação formal (FREIRE; DIÓGENES, 2020), ele veio acompanhado de inúmeros desafios. Como expõem Veloso e Walesko (2020), o ERE exigiu preparação psicológica, pedagógica, física e técnica: a) *psicológica*, pelo fato de os docentes terem de lidar com questões de estresse e pressão no contexto de trabalho, adicionados ao abalo psicológico oriundo dos desdobramentos da

* Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus Cornélio Procopio, PR, Brasil. fabiosenefonte@uenp.edu.br
Orcid: . <https://orcid.org/0000-0002-8343-7165>

pandemia; b) *pedagógica*, pela necessidade de contínua adaptação de planejamentos, materiais didáticos e outros recursos, que, até então, foram desenhados para um ensino presencial; c) *física*, já que os docentes rotineiramente gastam horas da jornada de trabalho sentados e em frente a um computador (o que potencialmente pode gerar sintomas, como dores nas costas, fadiga ocular etc.); *técnica*, pela necessidade de manuseio e acesso à internet (e recursos ligados a esta) e (re)estruturação de ambientes para o ERE, inclusive o domiciliar.

É válido ressaltar que o caráter desafiador do Ensino Remoto Emergencial também apresenta uma faceta enriquecedora, já que ele se coaduna a questões de letramento digital e formação docente inicial e continuada. Por intermédio do ERE, houve necessidade de atualização de conhecimento em diferentes aspectos, tanto com questões tecnológicas quanto didático-pedagógicas, que tiveram que ser (re)pensadas para o formato remoto.

É nesse cenário que esta pesquisa se insere, tendo como justificativa principal a escassez/incipiência do tema na literatura. Nesse sentido, o estudo pode contribuir teoricamente, seja consolidando o tímido corpo de literatura existente ou o expandindo. Adicionalmente, a análise promove reflexões sobre o estágio supervisionado, que se configura como importante campo de pesquisa e formação docente.

Como objetivo geral, de natureza descritivo-explicativa, o estudo buscou investigar percepções de alunos-professores sobre o estágio supervisionado de língua inglesa, de um curso de Letras-Português e Inglês em uma universidade estadual no Paraná, no processo de formação docente. Além disso, buscou identificar impactos positivos e/ou negativos da pandemia de COVID-19 no contexto supramencionado.

Em consonância com os objetivos, a pesquisa também está centrada em duas perguntas: O que pensam alunos-professores sobre o estágio supervisionado no processo de formação docente? Que impactos positivos e/ou negativos a pandemia de COVID-19 trouxe para o estágio supervisionado?

Para tal, este relato de pesquisa está organizado da seguinte forma, a saber: a) uma seção teórica que entrelaça uma discussão acerca do estágio supervisionado e Ensino Remoto Emergencial, bem como apresenta uma revisão sistemática de literatura sobre o tema; b) uma seção metodológica que abrange o contexto de pesquisa e base analítica; c) uma seção analítica, detalhando as percepções examinadas e, por fim, algumas notas de encerramento.

1. ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUAS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

O estágio supervisionado nos cursos de formação de professores (licenciaturas) assume vários objetivos de acordo com a proposta pedagógica de cada curso. No entanto, de forma geral, pode-se dizer que esse componente curricular está intimamente ligado à socialização do aluno-professor com sua profissão emergente; essa socialização contribui significativamente para a construção da identidade profissional do aluno-professor (LORTIE, 1975; SHULMAN, 1987). Esse processo inclui a identificação com a disciplina, o contato com o contexto de trabalho (colegas, alunos, infraestrutura etc.), questões didático-pedagógicas entre outros (REIS; VAN VEEN; GIMENEZ, 2011).

Complementarmente, o estágio supervisionado é entendido aqui como contexto de pesquisa, em que ele pode ser potencialmente um objeto de pesquisa e, de igual maneira, o fazer pesquisa deve existir nesse componente curricular (PIMENTA; LIMA, 2011).

Nesse viés, a relação dicotômica teoria-prática é ressignificada na medida em que o estágio não é visto apenas como um espaço para articulação teórico-prática (SILVA; GASPARELLO, 2018). A prática como instrumentalização dá espaço a um contexto extremamente multifacetado, uma vez que ele permite a negociação de significados, pesquisa, (auto)reflexões acerca de práticas didático-pedagógicas e questões teórico-metodológicas, formação de identidade profissional, para citar alguns.

Embora a internet tenha sido cada vez mais pervasiva no processo de socialização, antes da pandemia de COVID-19, o estágio supervisionado, de forma geral, era realizado majoritariamente no formato presencial. Nesse sentido, o contato físico dos alunos-professores com o contexto profissional operava como um importante fator para a incorporação de uma identidade docente. Com o advento da pandemia, contudo, esse cenário sofreu uma drástica mudança, dado que medidas de distanciamento físico, adotadas pelos órgãos governamentais, inviabilizaram a continuação das atividades acadêmicas na modalidade presencial.

Nesse sentido, a fim de dar continuidade às atividades acadêmicas, as instituições de ensino adotaram o Ensino Remoto Emergencial, o que não deve ser entendido como sinônimo de Educação a Distância (EaD), embora ambos lancem mão de recursos tecnológicos para serem operados.

O ERE é uma alternativa de ensino frente a um momento emergencial, portanto, é revestido de um caráter temporário. Conforme pontuado por Veloso e Walesko (2020), o ERE se diferencia da EaD na medida em que aquele não está respaldado por uma legislação específica; assim, não contempla tutores e nem uma carga horária sistematizada para aulas síncronas e assíncronas. Adicionalmente, Bozkurt e Sharma (2020) postulam que a EaD diz respeito a um modelo pedagógico e não se trata apenas de um mero distanciamento físico entre os sujeitos envolvidos no contexto educacional (como o ERE).

Em suma, o ERE caracteriza-se pelo uso maciço de recursos tecnológicos que visam substituir o encontro físico de pessoas em atividades acadêmicas diversas, tais como aulas, reuniões, orientações, pesquisa, eventos, solenidades entre outros. Essas atividades, antes realizadas presencialmente, passam a ser realizadas virtualmente, portanto, de forma remota síncrona ou assincronamente. Para tal, se destaca o intermédio do Google (com suas diferentes ferramentas *Calendar, Classroom, Forms, Meet* etc.), Skype, YouTube (para transmissões ao vivo, por exemplo), Zoom, entre outras plataformas e sites. Além disso, cabe destacar o uso intensificado de mensagens instantâneas, de natureza acadêmico-profissional, veiculadas em redes sociais. Por sua característica imediata, esse tipo de comunicação tem sido incorporado cada vez mais nas atividades acadêmico-profissionais (HALLWASS; BREDOW, 2021).

Indubitavelmente, o cenário pandêmico inesperado e, por consequência, as medidas emergenciais adotadas velozmente trouxeram alguns desafios. No contexto acadêmico, por exemplo, o ERE foi adotado sem que houvesse tempo hábil para uma análise detalhada quanto à implementação desse modelo de ensino. Desse modo, alguns problemas emergiram, como questões relativas ao manuseio e acesso a recursos tecnológicos (ARF; BARREDA, 2020), a práticas didático-pedagógicas no formato remoto (BIAZOLLI; GREGOLIN; STASSI-SÉ, 2021), à adesão/interação dos alunos (SILVA; SCHLEMPER; CAMARGO, 2021), entre outros. Nessa perspectiva, Santos, Silva e Mendes (2020, p. 1304) defendem que: “a simples transposição de práticas do presencial para a modalidade online não são garantias de sucesso. Utilizamos a modalidade online, porém, ainda com a mentalidade de cursos presenciais”.

Além dos desafios expostos, Saraiva, Traversini e Lockmann (2020) argumentam que o ERE ocasiona uma sobrecarga maior no professor, se comparada à modalidade EaD, visto que nesta, o aluno assume maior responsabilidade em gerenciar as demandas das atividades acadêmicas em função do tempo disponível. Cabe ressaltar que tal sobrecarga no Ensino Remoto Emergencial ocorre também em virtude da ausência de tutores, necessidade de adaptar aulas, que antes foram delineadas para o formato presencial, correções de atividades assíncronas e necessidade de letramento digital.

Por fim, insta salientar que tais manobras de adaptação frente à pandemia de COVID-19 também apresentam pontos positivos, como melhoria no letramento digital e na formação inicial e continuada de professores, conforme evidenciado na revisão de literatura apresentada na próxima subseção.

No tocante ao letramento digital, este é concebido como um fenômeno social extremamente complexo que vai além do mero nível de decodificação (RIBEIRO, 2009). Em outras palavras, o letramento digital não engloba apenas o simples manuseio de ferramentas tecnológicas para um determinado fim, mas a compreensão dessas ferramentas como mediadoras no processo de conhecimento (BELLONI, 2003). Nesse viés, a digitalidade é entendida para além de instrumento de uso e assume, assim, um papel de contexto nas múltiplas possibilidades de ações sociais.

1.1 Pesquisas sobre o Estágio Supervisionado em Tempos de Pandemia

Uma vez que o cenário pandêmico de COVID-19 é extremamente recente, a literatura acerca da temática no contexto educacional é, de igual maneira, incipiente, como se verifica na revisão sistemática de literatura conduzida para os fins deste estudo.

Durante os meses de junho a novembro de 2021, por meio dos principais bancos de dados no contexto brasileiro (viz.: Google Acadêmico, SciELO e CAPES) e empregando termos-chaves direcionados ao estágio supervisionado de língua inglesa na pandemia, somente um estudo foi encontrado. Diante disso, além da língua inglesa, a busca contemplou outras línguas estrangeiras e Libras, apesar de o foco desta investigação ser o estágio de LI. Com esse escopo em mente, o levantamento bibliográfico resultou em 7 pesquisas: Andriollo e Silva (2020),

Araújo *et al.* (2020), Arf e Barreda (2020), Biazolli, Gregolin e Stassi-Sé (2021), Santos, Silva e Mendes (2020), Silva e Gomes (2020) e Veloso e Walesko (2020).

Por meio de uma pesquisa bibliográfica conduzida em uma universidade do Rio Grande do Sul, Andriollo e Silva (2020) buscaram descrever o trabalho de estágio supervisionado do curso Letras-Português e Inglês no ensino fundamental. Como conclusão, as autoras argumentam que a mudança de estágio do formato presencial para o online demandou um planejamento criterioso, levando em consideração o novo formato e os objetivos da proposta de estágio no contexto educacional. Por fim, argumentam que tal experiência se apresentou como desafiadora e enriquecedora, já que os licenciandos puderam refletir sobre ferramentas de trabalho e pesquisa.

Araújo *et al.* (2020) exploram, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, as vivências de três alunos de estágio supervisionado, de uma licenciatura em Letras Libras em uma universidade federal no nordeste do país. Os autores entendem que apesar das dificuldades no contexto educacional ocasionadas pela pandemia, os alunos-estagiários puderam ter experiências positivas, sobretudo no que diz respeito à melhoria no letramento digital e à adequação a diferentes metodologias, em especial alinhadas a recursos tecnológicos.

Arf e Barreda (2020) objetivaram refletir sobre os desafios impostos para a continuidade da formação de professores de um curso de Letras-Português e Espanhol de uma universidade federal no centro-oeste brasileiro. Para essa finalidade, empregaram também uma pesquisa bibliográfica e documental e seus resultados indicam que os desafios, relacionados, principalmente, à adaptação ao formato remoto, residiram no fato de o curso estar majoritariamente voltado ao ensino presencial, como material didático impresso, escassez de plataformas digitais, dificuldades com acesso à internet, entre outros. Ademais, as autoras apontam que as dificuldades estão ligadas tanto à oferta (recursos/infraestrutura da universidade, preparação dos professores etc.) quanto à recepção (condições emocionais e econômicas dos alunos, por exemplo). Nesse sentido, a pandemia evidenciou ainda mais diferenças sociais dos alunos.

Biazolli, Gregolin e Stassi-Sé (2021) analisaram as contribuições do Programa Residência Pedagógica (PRP/CAPES) (uma edição presencial e outra remota) à formação de licenciandos em Letras de uma instituição de ensino superior pública do estado de São Paulo. As autoras sinalizam que o estágio no formato remoto emergencial possibilitou que os licenciandos entendessem a realidade da escola pública em tempos de pandemia, especialmente em termos de infraestrutura. Além disso, postulam que apesar do distanciamento físico, os professores regentes e os licenciandos puderam estreitar laços mesmo que remotamente, o que ocasionou o fortalecimento do intercâmbio de ideias. Por fim, as autoras ainda sugerem que o novo contexto propiciou uma reflexão sobre reforma curricular e metodologias, em especial no tocante a tecnologias.

Por meio de um relato de caso e com o objetivo de descrever as mudanças ocasionadas pela pandemia no estágio, Santos, Silva e Mendes (2020) realizaram uma análise das percepções de dois alunos da disciplina de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II, de um curso Letras-Inglês (EaD) de uma universidade federal no nordeste do Brasil. Os resultados sugerem que apesar dos inúmeros desafios de natureza técnica e didático-pedagógica, como gravação de aulas, por exemplo, o estágio possibilitou enriquecimento do processo de formação docente, já que levou os estagiários a refletirem sobre suas práticas tanto no formato presencial como no remoto.

Silva e Gomes (2020), por intermédio de pesquisa bibliográfica, apresentam uma proposta didático-pedagógica para que uma aluna com baixa visão pudesse realizar o estágio supervisionado durante a pandemia. Conduzido em um curso de Letras-Espanhol (EaD) de um instituto federal no nordeste brasileiro, o estudo mostra que foi necessária a adaptação com audiodescrição para análise das videoaulas pela aluna com dificuldade visual. Tal mediação pedagógica, por parte da supervisora de estágio, se mostrou de suma importância para a acessibilidade da estudante a fim de que esta pudesse concluir o estágio.

Com o objetivo de compartilhar experiências e percepções de professores sobre ações desenvolvidas na disciplina Prática de Docência II durante o período de pandemia, Veloso e Walesko (2020) conduziram um estudo etnográfico, por meio de questionários, com 22 alunos estagiários e duas professoras-formadoras do curso de Letras-Línguas Estrangeiras de uma universidade federal no sul do país. Os resultados sinalizam que as dificuldades vivenciadas no período incluem questões *humanas*, por exemplo, dores nas costas pelo trabalho exaustivo no computador e receio por não terem conhecido os alunos presencialmente; *técnicas*, como conexão à internet, e *didático-pedagógicas* relacionadas à dificuldade de engajar os alunos, à falta de segurança com práticas pedagógicas digitais, entre outras. Apesar dos desafios relatados, as autoras corroboram aspectos positivos, tais como: feedback dos alunos, melhoria na proficiência linguística e no letramento digital e enriquecimento do

processo de formação de professores, já que houve espaços/momentos para repensarem acerca de questões didático-pedagógicas, principalmente frente ao novo cenário.

De forma geral, os estudos sobre o estágio supervisionado durante a pandemia de COVID-19 revelam aspectos positivos e desafiadores no cenário educacional. Se por um lado houve questões dificultosas de natureza psicológica, física, estrutural e tecnológica, por outro, esses mesmos desafios se apresentaram como um espaço à reflexão, à criatividade e à necessidade de atualização do saber e de práticas docentes e, com isso, assuntos inerentes à formação e identidade docente puderam ser revisitados.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo de caso, de natureza qualitativa e de orientação ontológico-epistemológica relativista (LINCOLN; GUBA, 2006), investiga um contexto em particular, a saber: percepções de licenciandos matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II, de um curso de Letras-Português e Inglês em uma universidade estadual do Paraná.

Uma vez que o objetivo era a compreensão global e aprofundada da temática no contexto supracitado, o formato de estudo de caso foi escolhido para alicerçar esta pesquisa (COHEN, MANION; MORRISON, 2000). Ademais, cabe observar que estudos de casos fundamentalmente pautam-se em fatores históricos e, maiormente, no papel social dos participantes envolvidos no contexto investigado (HITCHCOCK; HUGHES, 1995); fato este que, por sua vez, está alinhado ao desenho desta investigação.

Em relação aos participantes de pesquisa, os dez alunos da disciplina de estágio supervisionado foram convidados pelo pesquisador, que também assumia a função de supervisor da turma, a se voluntariarem na participação desta investigação. Contudo, apenas seis aceitaram o convite e serão designados por letras (A, B, C, D, E e F), uma vez que optaram pelo anonimato no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e pela não adoção de pseudônimos.

Levando em conta o desenho de pesquisa, o instrumento de geração escolhido foi o questionário, via *Google Forms*, composto de seis perguntas abertas, conforme ilustrado no Quadro 1. No intuito de tornar a participação de cada aluno mais confortável, duas opções de participação foram disponibilizadas: respostas escritas pelo *Google Forms* ou gravadas em áudio e enviadas ao pesquisador. Apenas o participante F optou pelo segundo formato. O quadro a seguir ilustra o instrumento de geração de dados em função dos objetivos e perguntas de pesquisa:

Quadro 1. Objetivos, Perguntas de Pesquisa e Instrumento de Geração de Dados

Objetivo	Pergunta de Pesquisa	Pergunta no Questionário
Investigar percepções de alunos-professores sobre o estágio supervisionado de língua inglesa no processo de formação docente	O que pensam alunos-professores sobre o estágio supervisionado no processo de formação docente?	1- Que importância, se alguma, você atribui ao estágio supervisionado na formação docente? Explique. 2- Que aspectos do estágio estão diretamente relacionados à formação de professores de línguas? Explique.
Identificar impactos positivos e/ou negativos da pandemia de COVID-19 no contexto supramencionado	Que impactos positivos e/ou negativos a pandemia de COVID-19 trouxe para o estágio supervisionado?	3- Que dificuldades e/ou desafios, se algum, você teve no estágio? 4- Que pontos positivos e/ou negativos, se algum, a pandemia de COVID-19 trouxe para o estágio supervisionado na área de Letras? Explique. 5- Que ações poderiam ser implementadas para o aperfeiçoamento da formação de professores de línguas? 6- Há alguma coisa a acrescentar (sugestões, questionamentos, dúvidas)?

Fonte: o autor.

A coluna relativa às perguntas do questionário foi propositalmente mesclada para sinalizar que uma determinada pergunta poderia estar relacionada a mais de um objetivo de pesquisa. Uma vez gerados, os dados foram tabulados em arquivo apartado, com numeração de 1-305, a fim de facilitar a ilustração da classificação analítica apresentada na próxima seção.

A análise ancora-se na metodologia da Análise de Conteúdo (AC) que, em suma, prevê a codificação dos dados, com possibilidade de inferências críticas, e incorpora premissas de coerência/pertinência dos dados em função das categorias analíticas propostas (BARDIN, 1977). Em outras palavras, a classificação analítica deve se valer de um mesmo princípio (homogêneo) para todas as categorias, bem como deve se articular com o estudo de forma harmoniosa, tanto em aspectos teóricos quanto metodológicos.

Complementarmente, a análise além de focar no conteúdo das percepções dos participantes por meio da AC, também se utiliza da Análise Paradigmática e Sintagmática (APS) (REIS, 2018), que auxilia na coerência na elaboração de classificações em termos de subordinação e coordenação. Nesse sentido, a APS, prevê o estabelecimento das relações que as categorias analíticas estabelecem entre si, em termos de ordem hiponímica e hiperonímica. Adicionalmente, a metodologia APS cultua o desvio de espelhamento / paráfrase e atenção às implicações do uso da linguagem, como poder, no relato dos resultados.

Como unidade de análise, este estudo foca nas percepções dos participantes. Percepção é compreendida como um dos múltiplos domínios relacionados à cognição docente (SENEFONTE, 2018). Em resumo, cognição engloba as ações de pensar, saber, acreditar e fazer (BORG, 2003).

Por fim, os procedimentos éticos adotados neste estudo incluem a ética burocrática (REIS; EGIDO, 2017), que diz respeito à submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética¹ da universidade de origem e, mais importante, a ética emancipatória, preocupada com a preservação da dignidade humana dos participantes envolvidos, com a minimização das assimetrias entre pesquisador e participante, permitindo que a voz deste seja legitimada no processo de construção de conhecimento da pesquisa.

3. PERCEPÇÕES DE ALUNOS-PROFESSORES SOBRE ESTÁGIO, FORMAÇÃO DOCENTE E PANDEMIA

As percepções dos participantes sobre o estágio supervisionado em língua inglesa no contexto pandêmico revelam que tal componente curricular é caracterizado por três categorias analíticas, a saber: **ganhos**, **dificuldades** e **expectativas**, conforme ilustrado no Quadro 2:

Quadro 2: Classificação Analítica

CONCRETO		VIRTUAL
Ganhos	Dificuldades	Expectativas
1. <i>Acessibilidade</i> (pandemia) 2. <i>Ausente</i> 3. <i>Científico</i> 4. <i>Cognitivo</i> 5. <i>Fatores Identitários</i> 6. <i>Pragmático</i>	1. <i>Administrativa</i> 2. <i>Fatores Humanos</i> 2.1 <u>Internos</u> 2.2 <u>Externos</u> 3. <i>Lacuna curricular</i> 3.1 <u>Grade de Letras</u> 3.2 <u>Estágio Supervisionado</u> 3.3 <u>Educação Básica</u> 4. <i>Pragmática</i> (pandemia) 5. <i>Tecnológica</i> (pandemia)	1. <i>Acadêmica</i> 2. <i>Administrativa</i> 3. <i>Cognitiva</i> 4. <i>Estrutural</i> 5. <i>Pragmática</i>

Fonte: o autor.

Com base nos princípios e procedimentos adotados pela Análise Paradigmática e Sintagmática (APS), conforme exposto na seção metodológica, o quadro ilustra a relação hiperonímica-hiponímica estabelecida entre

¹ A pesquisa está vinculada ao projeto intitulado “Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores de Língua Estrangeira para Educação Básica Brasileira”, aprovado pelo Comitê de Ética responsável, sob parecer de número 4.000.241 e CAAE: 30089420.9.0000.8123.

as categorias analíticas. Para fins didáticos, sinalizei graficamente os hiperônimos, hipônimos² e respectivos subhipônimos, como segue: **hiperônimos** em negrito, *hipônimos* em itálico e subhipônimos sublinhados.

Nesse sentido, é possível visualizar de que forma as categorias se hierarquizam nas relações que são estabelecidas, como por exemplo, o hiperônimo dificuldade que abriga o hipônimo fatores humanos, que, por sua vez, contempla subhipônimos relacionados a fatores internos e externos. Adicionalmente, vale explicar que a natureza de realidade e virtualidade expostas no quadro não se configuram como categorias analíticas, são apenas atributos dos hiperônimos.

Por fim, esclareço que a classificação analítica delinea as percepções dos participantes sobre o estágio supervisionado de forma geral, tanto antes como durante a pandemia de COVID-19. Apenas as categorias de **ganho** em termos de *acessibilidade* e **dificuldade pragmática e tecnológica** referem-se exclusivamente ao período pandêmico, por isso foram sinalizadas entre parênteses no Quadro 2.

Por uma questão de organização textual, dada a extensão da análise, as três categorias hiperonímicas foram divididas nas subseções que se seguem.

3.1 Ganhos

Uma das percepções que os participantes têm acerca do estágio é o fato de ele proporcionar ganhos de diferentes naturezas: *acessibilidade, ausente, científica, cognitiva, fatores identitários e pragmática*.

A questão de acessibilidade, especificamente vinculada ao contexto pandêmico, foi verbalizada apenas por um participante: “A facilidade em realizar as aulas sem precisar ir à escola. Isso foi um dos principais pontos positivos, principalmente para alunos que residiam em outra cidade que não era o *campus* da faculdade” (Participante E, L. 151-153).

Além de o Ensino Remoto Emergencial possibilitar a manutenção de atividades acadêmicas, em especial as aulas (FREIRE; DIÓGENES, 2020), ele pode atuar como um papel facilitador para a realização de certas atividades, que antes da pandemia eram realizadas exclusivamente em formato presencial. Apesar de já contarmos com um aparato tecnológico substancial anteriormente, parece acertado afirmar que o uso de recursos tecnológicos foi grandemente intensificado no advento da pandemia e a perspectiva é que tal prática perdure mesmo após o cenário atual. É nesse sentido que esse tipo de acessibilidade é percebido como ganho do estágio supervisionado no período pandêmico.

Dois participantes expressaram um ganho ausente para o estágio. Em outras palavras, na percepção dos licenciandos, o estágio apresenta papel nulo:

(...) a importância do estágio supervisionado na minha formação docente foi zero. (Participante F, L. 36-37).

(...) o prazo foi horrível e foi tudo em prol de prazo e não de qualidade de aprendizagem (**não que eu acredite que estágio seja realmente bom**). Senti-me prejudicada pela falta de organização disso tudo. (Participante D, L. 85-87, **grifo nosso**).

Embora os participantes D e F percebam ausência de ganho relacionado ao estágio, cabe destacar que o próprio fato de eles estarem refletindo sobre as dificuldades encontradas no referido componente curricular sinaliza um ganho cognitivo, já que o estágio supervisionado propiciou tais práticas reflexivas (ANDRIOLLO; SILVA, 2020; SANTOS, SILVA; MENDES, 2020). No entanto, mantenho esta parte da análise como ganho ausente, uma vez que não houve retorno deles no procedimento de retorno de análise, conforme detalhado no final desta seção.

O terceiro ganho diz respeito ao papel científico que o estágio cumpre. Nesse viés, como advogado em Pimenta e Lima (2011), o componente curricular atua também como um frutífero contexto de pesquisa. Tal ganho é expresso apenas por uma participante, como se segue: “Acredito que a pesquisa, a elaboração e a aplicação dos planos de aula/material didático”. (Participante B, L. 52)³.

O estágio também possibilita ganho de fundo cognitivo aos licenciandos em língua inglesa, conforme três participantes expressam:

2 Na Análise Paradigmática e Sintagmática (em estudos da linguagem), hiperônimo pode ser entendido como a categoria analítica semanticamente mais abrangente que abarca categorias mais específicas (hipônimos). Estas, por sua vez, também podem acomodar categorias ainda mais específicas (subhipônimos).

3 Resposta à pergunta: Que aspectos do estágio estão diretamente relacionados à formação de professores de línguas? Explique.

(...) professores em formação e a própria academia percebem o real alcance, efetividade e reverberações das discussões desenvolvidas na comunidade científica no ambiente escolar. (Participante A, L. 50-51).

A prática do estágio supervisionado nos coloca em exercício de avaliação dos métodos, apontamento dos pontos positivos e negativos do processo e proposição de novas estratégias, metodologias e práticas na sala de aula. (Participante E, L. 59-61).

Pontos positivos: aprimoramento dos conhecimentos acerca do mundo virtual (*Classroom, Meet*, aulas interativas, assíncronas, etc.) (Participante C, L. 146-148).

O ganho cognitivo apresentado nos excertos apresenta duas facetas: os dois primeiros (participantes A e E) referem-se ao papel reflexivo mediado pelo estágio (ANDRIOLLO; SILVA, 2020; SANTOS, SILVA; MENDES, 2020), ao passo que o último está relacionado diretamente ao conhecimento imediato, que, nesse caso, coaduna-se a questões de letramento digital (ARAÚJO *et al.*, 2020; VELOSO; WALESKO, 2020).

O quarto ganho diz respeito a fatores identitários que aparecem nas percepções de quatro licenciandos:

O estágio é uma oportunidade de confirmação da carreira docente (...) (Participante A, L. 2).

Acho que o estágio nos dá uma pequena referência da vida docente (Participante B, L. 5).

Do primeiro contato (...) (Participante D, L. 13).

Ao conhecimento do contexto escolar, considerando o ensino da língua inglesa e adequação à realidade educacional e social do país, bem como do próprio contexto escolar. (Participante E, L. 57-58).

Os dois primeiros excertos parecem destacar a dimensão da identificação com a profissão (REIS; VAN VEEN; GIMENEZ, 2011), ao passo que os dois últimos enfatizam o processo de socialização promovido pelo estágio (LORTIE, 1975; SHULMAN, 1987).

O último tipo de ganho apresenta uma natureza pragmática, conforme evidenciado nas percepções de três alunos-professores:

A articulação dos saberes teóricos à realidade escolar (prática), pois durante os 4 anos da graduação estivemos sempre alinhados aos referenciais teóricos (metodologias, materiais didáticos, etc.), entretanto pelo estágio supervisionado, observamos que nem sempre é possível aplicar a teoria em sala de aula, pois a realidade não é idealizada, por isso como professores, aprendemos a nos adaptar e nos preparar para o real cenário educacional (Participante C, L. 8-12).

O estágio nos coloca em prática na sala de aula (...) (Participante E, L. 16).

A rotina escolar, o planejamento, a “administração” da sala de aula/turma, enfim, aspectos práticos organizacionais que não são ensinados pela “teoria”, mas majoritariamente pela prática. Além disso, o estágio ilumina o real estágio que os alunos estão em lidar com as línguas e linguagens. (Participante A, L. 45-48).

Mais do que a tradicional articulação teoria-prática tão evocada nas discussões em torno do estágio supervisionado (SILVA; GASPAR, 2018), os dados sinalizam que o componente curricular é concebido para além de um simples espaço para se colocar os conhecimentos teórico-metodológicos em prática. Nessa seara, mais explicitamente no primeiro excerto, o componente curricular é também visto como uma complementação à formação teórico-metodológica adquirida ao longo das disciplinas da licenciatura em Letras.

3.2 Dificuldades

Além de ganhos, os participantes percebem muitas dificuldades no estágio supervisionado em língua inglesa, nomeadamente: *administrativa*, *fatores humanos internos* e *externos*, *lacuna curricular*⁴ (em relação a *grade do curso de Letras*, ao *estágio supervisionado em si* e à *educação básica*), *pragmática* e *tecnológica*.

4 Uma vez que os dados sobre lacuna curricular ora contemplavam o curso de Letras como um todo (com foco nas disciplinas), ora estavam especificamente relacionados ao componente curricular de estágio supervisionado, optei por mantê-las em categorias distintas, por julgar que havia especificidades em cada uma. De igual maneira, houve a necessidade de uma categoria específica para a educação básica.

A primeira dificuldade é de ordem administrativa e é percebida, por quatro participantes, como obstáculo à celeridade do estágio supervisionado, bem como à formação docente como um todo:

Creio que a maior dificuldade foi não ter tido tantas oportunidades de conversar com o orientador/professores regentes. (Participante B, L. 77-78).

O próprio estágio, que foi uma coisa corrida e desorganizada, e a orientação por parte da coordenação do estágio poderia ter sido melhor (...), o prazo foi horrível e foi tudo em prol de prazo e não de qualidade de aprendizagem. (Participante D, L. 83-86).

Primeiro, porque o estágio é muito complicado (...) e bagunçado. Sinceramente, com todo o respeito, mas o manual que foi feito é muito problemático, a questão é a burocracia (...) então, o manual de estágio é muito detalhado, cheio de pedidos, de imposições, igual o manual de TCC. A impressão que tenho é que inventam coisas para complicar a vida dos alunos (Participante F, L. 92-101).

(...) porque muitas vezes esbarrei mais em burocracias no estágio, mas compreendo que isso dependa de outros fatores para além do curso. (Participante A, L. 175-176).

Conforme aclarado, os problemas de ordem administrativa do estágio parecem se concentrar na burocracia documental, no canal de diálogo e em fatores físicos (tempo). Embora o canal de diálogo também envolva fatores humanos, que é outra categoria analítica, decidi manter o excerto na classificação administrativa, já que esta é a natureza predominante do primeiro excerto. No que se refere à burocracia, conforme evidenciado em Rosenberg (2008), cabe pontuar que a burocracia excessiva potencialmente leva o licenciando a perceber o estágio como momento de frustração o que, por sua vez, interfere na identificação do aluno-professor com a profissão. Tal premissa é ratificada neste estudo, dado que os participantes A, B, D e F concebem o tópico como uma dificuldade, inclusive D e F atribuíram ganho ausente ao estágio, conforme ilustrado na subseção anterior. Cabe destacar que tal ausência não é consequência somente de assuntos burocráticos, mas estes certamente contribuem para essa percepção dos licenciandos.

Em complemento à dificuldade administrativa, os licenciandos enfrentam obstáculos relacionados exclusivamente a fatores humanos, que podem ser internos (relacionados aos próprios licenciandos) ou externos (relacionados, especialmente, aos alunos da educação básica):

(...) o desafio também foi a falta de contato com os alunos, afinal o material foi elaborado para aproximadamente 30 alunos e nem metade participou. (Participante C, L. 80-82).

Alunos não interagem (não os culpo, também dificilmente interajo) (Participante D, L. 84-85).

(...) a participação dos alunos na aula sempre foi um desafio para professores, e isso não somente no ensino remoto. (Participante E, L. 90-91).

Os três excertos sinalizam fatores externos relacionados à adesão/interação discente nas aulas de estágio; fator este agravado no formato ERE (VELOSO; WALESKO, 2020; SILVA, SCHLEMPER, CAMARGO, 2021). Em relação aos fatores humanos internos, somente D e F são representados nessa categoria:

Orientações decentes para os próximos alunos que tomaram a **péssima escolha de um curso de licenciatura**. (Participante D, L. 181-182, **grifo nosso**).

(...) ele me disse: “quem sabe faz, quem não sabe ensina” e isso me inquietou bastante. Em outras palavras, ele quis dizer que se eu fosse um bom profissional, que seria na área do direito. Agora, se não soubesse fazer nada na vida, entraria como um escape na área da licenciatura, do magistério para ser professor de direito, história ou qualquer outra coisa. Eu fiquei chateado e muito pensativo sobre isso. (Participante F, L. 196-200).

É muito complicado e constrangedor ir para o estágio e dar aula e os alunos verem que não sabemos nada. (Participante F, L. 275-278).

O primeiro excerto sinaliza um problema identitário, mais especificamente de não identificação com a profissão. Em complemento, o segundo claramente ilustra a crença em torno da desvalorização do magistério (LORTIE, 1975; SHULMAN, 1987). Tal crença é reforçada por discursos que inferiorizam a carreira docente, colocando-a como segunda opção em relação a carreiras mais prestigiosas. Nesse sentido, as licenciaturas são vistas como cursos mais fáceis e acessíveis, frequentadas por alunos de classes econômicas mais baixas e/ou por pessoas que falharam no ingresso a cursos mais concorridos (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGA, 2009). O segundo excerto aborda as inseguranças experienciadas por alunos-professores em função de uma formação docente lacunosa, conforme evidenciado na próxima categoria analítica, lacuna curricular.

A lacuna percebida pelos participantes está presente na grade da licenciatura em Letras de forma geral, na grade específica do estágio supervisionado e também da educação básica. A primeira parte de dados refere-se à grade do curso de Letras e diz respeito a quatro participantes:

(...) nem sempre é possível aplicar a teoria em sala de aula, pois a realidade não é idealizada (Participante C, L. 10-11).

(...) nem sempre a teoria se adequa ao contexto. (Participante E, L. 19).

Sabemos que os estudos envolvendo tecnologia, aprendizado e ensino de língua existem, mas não alcançam de modo sistematizado a formação do professor. (Participante A, L. 139-140).

Nós acabamos chegando ao final do curso, que é de inglês e português, sem saber inglês (...) quem sabia inglês antes da faculdade, ótimo. Quem não sabia, saiu sem saber. Como a pessoa se torna professor de inglês sem saber inglês? (Participante F, L. 207-217).

Os três primeiros excertos sinalizam uma dissonância curricular. Em outras palavras, o conhecimento teórico-metodológico construído ao longo da licenciatura nem sempre está alinhado às demandas reais da educação básica (BRITISH COUNCIL, 2014), o que, por seu turno, acarreta uma formação inicial deficitária. O último excerto adentra em uma faceta desse cenário, o baixo desenvolvimento linguístico ao longo da licenciatura em Letras, fato evidenciado na pesquisa de Autor (2018), que também foi realizada no mesmo contexto deste estudo.

A segunda lacuna curricular diz respeito especificamente ao estágio supervisionado e é percebida por três participantes:

(...) não nos prepara completamente, muitos aspectos da vida docente são deixados de lado. (Participante B, L. 6-7)

(...) mas não dá preparação, porque dar aula é uma coisa completamente imprevisível em praticamente em todos os sentidos. Dar aula só se aprende dando aula e isso é algo que o estágio não proporciona. (Participante D, L. 13-15).

O aspecto negativo é justamente a falta de conhecimento metodológico para lidar de modo mais eficaz com esses recursos (Participante A, L. 137-139).

O último tipo de lacuna curricular, da educação básica, é percebido apenas por F. O excerto ratifica as dificuldades vivenciadas na educação básica e que, no caso da língua inglesa, obstaculizam o avanço da proficiência linguística dos alunos (BRITISH COUNCIL, 2014):

Vou me circunscrever à realidade do colégio militar, onde fiz meu estágio. A grande diferença desse colégio militar em relação às outras escolas públicas ou privadas no país é nenhuma. Temos uma professora extremamente dedicada e competente (...) e ela se desdobra para fazer o que é possível dentro do método estabelecido, que tem apostiladas com perguntas engessadas de 50 anos atrás e a tentativa de fazer alguém aprender inglês. São duas aulas semanais, em que ninguém aprende nada, não dá para assimilar nada, ou seja, sem proveito algum. Daí, temos do 6º ano até o 3º ano do ensino médio sem aprender nada. (Participante F, L. 62-69).

Além das dificuldades administrativas, de fatores humanos e lacuna curricular, as percepções analisadas apontam para questões pragmáticas e tecnológicas, que estão especificamente relacionadas ao contexto pandêmico e foram experienciadas por três licenciandos:

Tive dificuldade em pensar práticas que fossem mais apropriadas para o ambiente virtual. Não foi primariamente um problema técnico, de não saber lidar com as ferramentas digitais, mas sim em pensar práticas para mediar o conteúdo que de fato fossem interessantes aos alunos. (Participante A, L. 73-76).

Somente neste último ano de estágio que houve alguns desafios, como as aulas remotas. A falta de letramento digital tornou-se gritante nos últimos meses, e foi essa uma das dificuldades impostas pelo estágio no ano de 2020. (Participante E, L. 88-90).

(...) problemas de conectividade complicaram um pouco a experiência. (Participante B, L. 144-145).

O primeiro excerto diz respeito à dificuldade pragmática, mais especificamente didático-pedagógica, o que corrobora a literatura (VELOSO; WALESKO, 2020). O segundo além de contemplar o fator pragmático, engloba questões tecnológicas (SANTOS, SILVA; MENDES, 2020), que aparecem também na terceira fala.

3.3 Expectativas

Por fim, os participantes sinalizaram expectativas relacionadas a questões *acadêmicas, administrativas, cognitivas, estruturais e pragmáticas*. De modo geral, as expectativas estão grandemente associadas às dificuldades relatadas na subseção anterior.

Em relação às expectativas de cunho acadêmico, apenas dois participantes apresentam tal percepção:

Daí a importância da formação continuada e da pesquisa. (Participante A, L. 141-142).

Uma matéria que abordasse, principalmente, metodologias a serem usadas no ensino de línguas, considerando que se difere das metodologias utilizadas no ensino de língua portuguesa, por exemplo. Temos a matéria de formação do professor de língua inglesa, no entanto, em nosso ano, não houve uma abordagem metodológica para o ensino de línguas. (Participante E, L. 183-186).

Enquanto o primeiro excerto coaduna-se à formação continuada, o segundo volta-se à inicial. Nesse aspecto, é válido ressaltar que o último excerto cobre uma expectativa em relação à lacuna curricular, mais especificamente da grade do curso de Letras, explorada na subseção anterior.

Três alunos-professores têm expectativas em relação à administração (coordenação) do estágio supervisionado. Nesse viés, os dois últimos dados aludem à necessidade de maior interlocução entre supervisores e estagiários, ao passo que o primeiro remete a um gerenciamento de alunos.

É preciso haver preferência, por exemplo, na minha turma, uma parcela significativa não trabalhava, então tinham mais facilidade para correr atrás disso e daquilo e quando a gente chegava, as vagas já estavam tomadas. Tem que haver preferência, por exemplo, para quem é mãe. Há uma moça na minha turma que não conseguiu fazer o estágio e eu entendo ela, já que ela é mãe, tinha que trabalhar e cuidar do filho. O curso de Letras é um curso humanizador, nesse sentido, ele precisa se organizar para ser mais eficiente e menos burocrático e cansativo nessas questões. (Participante F, L. 107-113).

Orientações decentes para os próximos alunos⁵ (...) (Participante D, L. 181).

Sugiro que nos próximos anos sejam realizadas orientações mais próximas e claras com os alunos. (Participante B, L. 231-232).

O terceiro tipo de expectativa envolve questões cognitivas, mais especificamente o desenvolvimento do comando linguístico. Mais uma vez tal percepção conecta-se diretamente à lacuna curricular, arrolada anteriormente, e é verbalizada por dois licenciandos. Além do exposto, o último dado revela uma expectativa cognitiva mais relacionada a conhecimento teórico-metodológico:

Cursos/atividades que busquem aprimorar os conhecimentos do acadêmico acerca da língua inglesa é preciso considerar que muitas vezes o próprio estudante universitário não domina a língua. (Participante C, L. 178-180).

Que tal o professor de idiomas saber efetivamente o idioma antes de dar aula nesse idioma? (Participante F, L. 203-204).

5 Resposta à pergunta “Que ações poderiam ser implementadas para o aperfeiçoamento da formação de professores de línguas?”

Letras deve corresponder ao mínimo, porque daí quando os alunos forem para o estágio, eles estarão preparados, com fluência, conseguem conversar, escrever, conseguem manejar todo o referencial teórico para atender ao aluno (Participante F, L. 301-302).

No tocante às expectativas estruturais, que se relacionam intimamente às administrativas, apenas dois graduandos apresentam tal percepção. Os dois primeiros excertos dizem respeito especificamente ao estágio supervisionado, com explícita indicação de parcerias entre a universidade e outras instituições no intuito de promover outras ações para a realização do estágio, além do formato tradicional. No terceiro dado, a expectativa reside em torno do currículo de Letras como um todo.

Dessa forma, ele tem que ser mais ágil, menos burocrático, talvez com menos aulas; ou talvez se fosse o caso, pensar na possibilidade de um convênio com alguma escola para funcionar como uma espécie de colégio de aplicação, como acontece nas grandes universidades (Participante F, L.123-125).

Acredito que se houvesse a implementação de projetos de ensino na área de língua inglesa, assim como teve o projeto de vestibular esse ano e/ou como o Residência Pedagógica, seria ainda melhor para nossa imersão e prática como futuros professores. (Participante E, L. 236-239).

A questão é pensar na universidade de acordo com as mudanças da contemporaneidade. Estamos com o mesmo problema de 20 anos atrás: a gente entra na universidade e sai dela sem aprender o mínimo, por exemplo, no caso do inglês. Então, é preciso mexer na grade (Participante F, L. 278-281).

A última categoria de expectativa é de ordem pragmática e está presente em três percepções analisadas.

Acho fundamental que aquele que aspira ser professor esteja na sala de aula o máximo possível, seja observando ou ministrando a aula (...) eu esperava que o estágio me permitisse habitar mais a escola como momento de “autoformação”, de experimentação e afins. (Participante A, L. 166-171).

Um acompanhamento mais próximo com os alunos, com sugestões e ideias inovadoras (Participante B, L. 177).

No estágio, é preciso saber quem tem problema para dar aula, porque sabemos que só se aprende dando aula. (Participante F, L. 282-283).

Novamente, os dados retomam, desta vez como expectativas, as ações de práxis relacionadas ao estágio supervisionado, sobretudo em torno da associação teoria-prática e questões didático-pedagógicas.

3.4 Retorno da Análise

Como forma de dar voz aos licenciados e, de fato, legitimá-la e incorporá-la ao relato de pesquisa, retornei a análise com eles e tal procedimento atende a algumas demandas, a saber: a) triangulação, já que os participantes validam minha análise em relação aos dados gerados por eles e isso, por sua vez, confere maior rigor científico à análise; b) ética, uma vez que eles são concebidos não como sujeitos que fornecem dados, mas como participantes (daí tal escolha lexical) ativos no processo de construção de conhecimento mediado pela pesquisa. Além disso, eles têm suas vozes respeitadas não só na análise, mas na pesquisa como um todo. Nesse viés, tal ética é entendida como emancipatória (REIS; EGIDO, 2017).

O procedimento indagou os participantes sobre a concordância ou discordância com a análise e com a forma como eles são relatados no escrito, bem como abriu espaço para comentários e sugestões, que seriam incorporados à versão final. Apenas A, B e E retornaram sem sugestões adicionais e expressaram concordância integral com a análise, além de estarem confortáveis com a forma em que são tratados na pesquisa.

4. NOTAS CONCLUSIVAS

Levando em consideração que os objetivos do estudo eram investigar percepções de alunos-professores sobre o estágio supervisionado de língua inglesa e identificar impactos positivos e/ou negativos da pandemia de COVID-19 em tal contexto, entendo que os objetivos foram satisfatoriamente atingidos, por meio da análise

de dados apresentada em função do desenho de pesquisa proposto. Outro fator que confirma o alinhamento dos objetivos à análise são as respostas produzidas para as duas perguntas de pesquisa.

No que tange à primeira, o que pensam alunos-professores sobre o estágio supervisionado no processo de formação docente, de modo geral, independente da pandemia de COVID-19, os licenciandos em língua inglesa investigados entendem que o estágio proporciona ganhos científicos, cognitivos, identitários e pragmáticos, embora dois licenciandos o percebem como ganho nulo. Nesses dois casos, é importante salientar que os mesmos participantes também apresentam questões internas relacionadas a não identificação com a profissão (Participante C) e à crença na desvalorização da carreira docente (Participante F). Apesar de ganhos de diferentes naturezas, o estágio supervisionado é revestido de dificuldades relacionadas a questões administrativas, fatores humanos internos e externos e curriculares, tanto no ensino superior como na educação básica.

Entre ganhos e obstáculos, os participantes expressaram desejos de melhoramentos em setores diversos do estágio e do curso de Letras como um todo. Tais setores incluem o âmbito acadêmico, administrativo, cognitivo, estrutural e pragmático.

A segunda pergunta, que impactos positivos e/ou negativos a pandemia de COVID-19 trouxe para o estágio supervisionado, centra-se exclusivamente no período pandêmico e a esse respeito, os alunos-professores sinalizaram um ganho de acessibilidade, embora percebessem dificuldades pragmáticas e tecnológicas.

Por tudo, a análise dá indicativos para várias mudanças necessárias, desde questões administrativas mais simples como maior diálogo entre supervisores e estagiários e gerenciamento de alunos, até questões mais complexas que demandam análise e discussões mais profundas, como é o caso da burocracia documental e do currículo do curso de Letras e, por extensão, do estágio supervisionado.

Nesse viés, este estudo abre espaço para discussões importantes acerca da formação docente, nesse caso inicial, especialmente relacionadas ao currículo, que muitas vezes tem se apresentado de forma lacunosa e, portanto, ineficiente para atender às demandas reais nos diferentes contextos de ensino. Como apontado na análise, há uma dissonância curricular que falha em articular a teoria à práxis docente em termos de conhecimento teórico-metodológico, didático-pedagógico e linguístico, no caso de LI.

Infelizmente, tais lacunas entram em um ciclo permanente, já que começam na licenciatura, vão para a educação básica (com os professores formados) e retornam ao ensino superior (com os novos licenciandos). É salutar, portanto, pensar em um currículo que minimize esses entraves e que tenha a prática de ensino permeada ao longo de todo o curso, que integre professor-formador, professor e aluno-professor, que promova pesquisa e considere os problemas reais do dia-a-dia do professor (GIMENEZ, CRISTOVÃO, 2004). Nas palavras das autoras:

Desse modo, disciplinas são propostas, atividades são desenvolvidas, temas são trabalhados com a preocupação de propiciar uma formação que não derive apenas das “grandes” teorias, mas sim dos problemas concretos que poderão ser enfrentados pelos futuros profissionais. Assim, uma reforma curricular deveria, em nossa opinião, abrir espaços para que os problemas da prática pudessem direcionar (embora não limitar) os conteúdos escolhidos. (GIMENEZ; CRISTOVÃO, 2004, p. 91).

É nesse sentido que os resultados desta pesquisa abrem convite a um processo de reflexão e promoção de ações em torno dos obstáculos enfrentados na formação inicial que já se arrastam há bastante tempo e com a Pandemia de COVID-19, ganharam outros contornos. Além das dificuldades anteriores, o contexto pandêmico trouxe novos desafios que impactam diretamente na formação docente, como questões didático-pedagógicas alinhadas ou não ao letramento digital, campos e práticas diversas para o estágio supervisionado (diferentes dos formatos tradicionais), entre outros. O cenário educacional em tempos de pandemia é recente e sua incipiente literatura ainda tem muito a se enriquecer com frutíferas investigações que explorem essas e outras questões.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Declaro não haver conflitos de interesse.

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS DA PESQUISA

Declaro que dados gerados para a pesquisa não estão disponíveis, na íntegra, ao público, uma vez que o material contém informações que podem comprometer a privacidade e a segurança dos participantes da investigação.

REFERÊNCIAS

- ANDRIOLLO, B.I.; SILVA, F. D.K. (2020). A Prática de Estágio em Tempos de Pandemia. In: Salão do Conhecimento. 21, 2020, Ijuí. *Anais...* Ijuí: VRPGPE, p. 1-5.
- ARAÚJO, L.A.S *et al.* (2020). Estágio Supervisionado em Tempos de Pandemia: relato de experiência no curso de Letras Libras da Universidade Federal do Ceará. In: IV CINTEDI: Congresso Internacional de Educação Inclusiva. 4, 2020. Campina Grande. *Anais...* Campina Grande, , p. 1-10.
- ARF, L. M. G.; BARREDA, S.V.M. (2020). Desafios para a Continuidade da Formação de Professores em Tempo de Pandemia na Fronteira. *Revista GeoPantanal*. Corumbá-MS, v. 1, n. 29, p. 80-92.
- BARDIN, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BELLONI, M. L. (2003). *Educação a distância*. Campinas: Editora Autores Associados.
- BIAZOLLI, C. C.; GREGOLIN, I. V.; STASSI-SÉ, J. C. (2021). Contribuições do Programa Residência Pedagógica à Formação Inicial de Futuros Professores de Línguas: aspectos da parceria colaborativa. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 13, n. 26, p. 155-170.
- BORG, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teacher think, know, believe and do. *Language Teaching*. Cambridge University Press, v. 36, p. 81-109.
- BOZKURT, R.; SHARMA, C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*. V. 15, n. 1, p. 1-6.
- BRITISH COUNCIL. (2014). *Learning English in Brazil Understanding the aims and expectations of the Brazilian emerging middle classes*. São Paulo: British Council Brasil.
- COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. (2000). Case studies. In.: COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. *Research Methods in Education*. London/New York: Routledge, p. 105-133.
- FOERSTE, E. (2004). Parceria na formação de professores. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, v. 34, n. 3, p. 1-12, 31.
- FREIRE, J.G.; DIÓGENES, E.N. (2020). O Ensino Remoto e o Papel da Gestão Escolar em Tempos de Pandemia. In.: VII Semana Internacional de Pedagogia- As Lutas da Pedagogia em Tempos de Pandemia: Ciência, Educação e Formação Humana. Maceió- AL. *Anais...* Maceió- AL, p. 1-12.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. (2009). *Atratividade da Carreira Docente no Brasil*. Relatório Preliminar. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.
- GIMENEZ, T. N.; CRISTOVÃO, V. L.L. (2004). Derrubando Paredes e Construindo Pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte- MG, v. 4, n. 2, p. 85-95.
- HALLWASS, L. C. L.; BREDOW, V. H. (2021). WhatsApp como ambiente de interação social e aprendizagens durante o ensino remoto emergencial. *Revista Educação e Emancipação*. São Luís, v.14, n.2, p. 62-83.
- HITCHCOCK, G., HUGHES, D. (1995). *Research and the teacher: a qualitative introduction to school-based research*. London: Routledge.
- LINCOLN, Y.; GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In.: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y.S. (Eds.) *Planejamento da Pesquisa Qualitativa*. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 169- 192.
- LORTIE, D. *Schoolteacher: a sociological study*. (1975). Chicago: The University of Chicago Press.

- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. (2011). *Estágio e Docência*. 6. ed. São Paulo: Cortez.
- REIS, S.; EGIDO, A. A. (2017). Ontologia, epistemologia e ética como determinantes metodológicos em estudos da linguagem. In: REIS, S. (Org.). *História, políticas e ética na área profissional da linguagem*. Londrina: Eduel.
- REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. N. (Org.). (2011). *Identidades de professores de línguas*. Londrina: Eduel.
- REIS, S. Paradigmatic and Syntagmatic Analysis in Qualitative Research with Data of Human Language. (2018). *Signum: Estudos da Linguagem*. Londrina, v. 21, n. 2, p.147-171.
- RIBEIRO, A. E. (2009). Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. *Revista da ABRALIN*, Belém, v. 8, n. 1, p. 15-38.
- ROSEMBERG, A. J. (2008). *O Estágio Burocrático e a Formação do Professor: paisagens de ação e paisagens de consciência na licenciatura em Língua Inglesa*. 2008. 191 folhas. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Universidade de São Paulo, São Paulo.
- SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. (2020). A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2016289, p. 1-24.
- SANTOS, E. M.; SILVA, W. I.; MENDES, (2020). A.A. Ensino Remoto e o Estágio Curricular em Língua Inglesa: relatos de caso do CESAD-UFS. *Educte: Revista Científica do IFAL*, Maceió, v. 11, no 1, p. 1303-1319.
- SENEFONTE, F. H. R. Inglês Informal: aprendizagem, ensino e formação de professores. 2018. 601 folhas. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.
- SILVA, H. I.; GASPAR, M. (2018). Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221.
- SILVA, P. S.; GOMES, E.G. (2020). Estágio Docente II do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol a Distância em Meio à Pandemia do Covid19: vivências de uma discente com baixa visão. In: IV CINTEDI: Congresso Internacional de Educação Inclusiva. 4, 2020. Campina Grande. *Anais...* Campina Grande, p. 1-11.
- SILVA, J. C. M.; SCHLEMPER, M. F.; CAMARGO, P. G. (2021). Ensino de língua inglesa online e ao vivo: perspectivas e desafios no ofício do professor. *Revista CB TecLE*. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 30-40.
- SHULMAN, L. S. (1987). Knowledge and teaching foundations of new reform. *Harvard Educational Review*. Cambridge, MA, v. 57, n. 1, p.1 -22.
- VELOSO, F. S.; WALESKO, A.M.H. (2020). Estágio Supervisionado Remoto de Línguas Estrangeiras em Tempos de Pandemia: experiências e percepções na UFPR. *Revista Nova Paideia -Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*. Brasília-DF, v. 2, n. 3, n. esp., p. 35-57.

Recebido: 2/2/2022

Aceito: 20/12/2022

Publicado: 16/5/2023