

## DO CHÃO DA ESCOLA ÀS TELAS VIRTUAIS: EXPERIÊNCIAS DE (DES)APRENDIZAGEM EM CONTEXTO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO REMOTO DE LÍNGUA INGLESA

**Cristiane Carvalho de Paula Brito**

*Universidade Federal de Uberlândia*

**Resumo:** Neste trabalho, refletimos sobre a formação de professores e o ensino-aprendizagem de línguas, no contexto (pós-)pandêmico, a partir de nossa experiência na condução de uma disciplina de estágio supervisionado de língua inglesa (LI), em formato remoto, em uma universidade pública. Nosso olhar para a experiência se respalda nos estudos trans/indisciplinares em Linguística Aplicada e nas teorias do Círculo de Bakhtin, de modo a enfatizar a natureza constitutivamente dialógica, situada e heterogênea da linguagem. Essa inscrição teórica balizou tanto a proposta pedagógica implementada na disciplina de estágio quanto a problematização que agora empreendemos para (re)pensar a experiência vivenciada. Mais especificamente, discutiremos as práticas pedagógico-formativas desenvolvidas na referida disciplina; as atividades referentes ao estágio na escola básica; e as percepções dos licenciandos quanto à experiência de fazer o estágio remotamente. Concebendo a formação de professores como processo de (des)contínuas inscrições em práticas discursivas, abertas para o deslize, equívoco, enfim para o devir, esperamos contribuir para o debate sobre os desdobramentos da pandemia nas licenciaturas.

**Palavras-Chave:** Estágio supervisionado. Dialogicidade. Ciberespaço.

## FROM THE SCHOOL FLOOR TO THE VIRTUAL SCREENS: EXPERIENCES OF (DIS)LEARNING IN THE CONTEXT OF REMOTE ENGLISH TEACHING PRACTICUM

**Abstract:** In this work, we reflect on teacher education and language teaching and learning, in the (post-)pandemic context, from our experience in conducting the subject of English Teaching Practicum remotely in a public university. Our look at the experience is supported by the trans/interdisciplinary studies in Applied Linguistics and the theories of the Bakhtin's Circle in order to emphasize the constitutively dialogical, situated and heterogeneous nature of language. This theoretical inscription guided both the pedagogical proposal implemented in the subject and the problematization that we now undertake to (re)think the lived experience. More specifically, we discuss the pedagogical-educational practices developed in the subject; activities implemented at the basic school; and the student teachers' perceptions regarding the experience of doing the practicum remotely. Conceiving teacher education as a process of (un)continuous inscription in discursive practices, open to slide, misunderstanding, finally to becoming, we hope to contribute

to the debate about the consequences of the pandemic in undergraduate teacher education programs.

**Keywords:** Teaching Practicum. Dialogism. Cyberspace.

## DEL SUELO DE LA ESCUELA A LAS PANTALLAS VIRTUALES: EXPERIENCIAS DE (DES)APRENDIZAJE DE INGLÉS EN EL CONTEXTO DE LAS PASANTÍAS SUPERVISADAS REMOTAMENTE

**Resumen:** En este trabajo, reflexionamos sobre la formación docente y la enseñanza-aprendizaje de idiomas, en el contexto (post)pandémico, desde nuestra experiencia como docente de una asignatura de pasantías supervisadas de lengua inglesa (LI), de manera remota, en una universidad pública. Nuestra visión de la experiencia está respaldada por estudios trans/indisciplinarios en Lingüística Aplicada y teorías del Círculo de Bajtín, con el fin de enfatizar la naturaleza constitutivamente dialógica, situada y heterogénea del lenguaje. Esta inscripción teórica orientó tanto la propuesta pedagógica implementada en la asignatura de pasantía supervisada como la problematización que ahora emprendemos para (re)pensar la experiencia vivida. Más específicamente, discutiremos las prácticas pedagógicas-formativas desarrolladas en esa asignatura; las actividades relacionadas con la pasantía en la escuela básica; y la percepción de los egresados sobre la experiencia de realizar las prácticas remotamente. Concebiendo la formación docente como un proceso de (des)continuo enrolamiento en prácticas discursivas, abierto al deslizamiento, al malentendido, finalmente al devenir, esperamos contribuir al debate sobre las consecuencias de la pandemia en los cursos de grado en formación docente.

**Palabras-clave:** Pasantía Supervisada. Dialogicidad. Cibespacio.

*Somos os filhos da época,  
e a época é política.  
Todas as coisas - minhas, tuas, nossas,  
coisas de cada dia, de cada noite  
são coisas políticas.  
/.../  
O que dizes tem ressonância,  
o que calas tem peso  
de uma forma ou outra - político.*

*(Trecho do poema 'Os filhos da época' de Wisława Szymborska, 2011)*

### INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de minha experiência, mas talvez o seja mais de certa “teimosia”, da insistência em ministrar uma disciplina de estágio supervisionado, de forma remota, em uma universidade pública mineira. Após várias discussões nos conselhos superiores, a referida

instituição deliberou em favor da realização de um período letivo excepcional<sup>1</sup> que possibilitou a oferta remota e emergencial de componentes curriculares nos Cursos de Graduação. Tendo em vista a publicação da Portaria MEC Nº 544, de 16 de junho de 2020, a IES em questão autorizou também a realização de estágios supervisionados. Todavia, se as demandas impostas pela COVID-19 aos processos de ensino-aprendizagem não foram poucas no âmbito do ensino superior, para as disciplinas de natureza prática, elas parecem ter sido potencializadas. No caso das licenciaturas, irrompeu a pergunta: “Como desenvolver estágio supervisionado, se as escolas estão fechadas?”. Ouvi de coordenadores de estágio que “Fazer estágio nesse momento é improvisação!”. Sentindo-me interpelada por esse enunciado, propus-me a repensar o tão falado ‘chão da escola’.

Afinal, do que se fala quando se clama pela necessidade de o professor em formação vivenciar o ‘chão da escola’? Haveria uma realidade posta, estática no ‘chão da escola’? Seria o ‘chão da escola’ um espaço físico em que o ensino-aprendizagem ocorre? Na esteira desses questionamentos, proponho-me aqui a refletir sobre a formação de professores no contexto (pós-)pandêmico, a partir da discussão de minha experiência como professora formadora.

Meu olhar para a experiência se respalda nos estudos trans/indisciplinares em Linguística Aplicada (LA) e nas teorias do Círculo de Bakhtin, de modo a enfatizar a natureza constitutivamente dialógica, situada e heterogênea da linguagem. Essa inscrição teórica balizou tanto a proposta pedagógica implementada na disciplina de estágio quanto a problematização que agora empreendo para (re)pensar a experiência vivenciada. Além disso, é preciso salientar que penso a ‘experiência’ nos termos de Larrosa (2011), isto é, como aquilo que provoca o possível, mas também o surpreendente, a aposta pelo que não se sabe.

Em termos de organização, além desta introdução e das considerações finais, faço uma discussão sobre a formação de professores de modo a ensejar reflexões sobre a singularidade do momento; em seguida, explico a experiência da disciplina de estágio propriamente dita, apontando algumas práticas pedagógico-formativas desenvolvidas na referida disciplina e as atividades referentes ao estágio na escola básica. Posteriormente, discuto algumas percepções dos licenciandos quanto à experiência de fazer o estágio remotamente.

---

<sup>1</sup> O período foi facultativo para docentes e discentes.

## 1. DE QUE FORMAÇÃO ESTAMOS FALANDO?

Uma metáfora que constantemente evoquei nas aulas para me referir às atividades a serem desenvolvidas na disciplina de estágio foi a de uma ponte ou de um caminho inacabado que ia se constituindo à medida que caminhávamos. Com mais de dez anos de experiência de trabalho com disciplinas de estágio supervisionado e também com educação a distância (EaD), deparei-me, como nunca antes, com o sentimento de insegurança. A sensação de não-saber foi constitutiva do processo, trazendo à tona a percepção da falta e de incompletude. Ao mesmo tempo, via-me diante do sentimento de estar sendo desafiada para um momento de (des)(re)invenção de minha prática e concepções como professora formadora.

Sem a pretensão de desconsiderar ou minimizar os inúmeros obstáculos a serem enfrentados na realização de um estágio remoto, interessa-me aqui problematizar a resistência que se coloca com base no pressuposto de que um estágio no formato virtual tenha ‘menos qualidade’, o que parece se fundamentar na noção de que a presença física garantiria o bom desenvolvimento do processo formativo e de ensino-aprendizagem. A meu ver, trata-se de uma memória legitimada socialmente, sobretudo nos documentos governamentais: o decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017, por exemplo, que regulamenta a educação a distância, no Brasil, preconiza, no Art. 4º, que tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais, dentre outras atividades, devem ser feitos presencialmente. À ‘presença’ vão-se, portanto, agregando sentidos unívocos de completude, certeza, estabilidade, reforçados por discursos pedagógicos e midiáticos.

Todavia, a pandemia da COVID-19, ao impor o ensino online emergencial, instaura/instaurou a necessidade de pensarmos formas outras de ensinar-aprender, bem como uma formação tecnológica para o professor. Que concepções de linguagem e de ensino-aprendizagem podem informar uma formação docente capaz de responder às demandas de tal cenário? Como promover uma formação tecnológica ética, crítica e responsiva à vida social? Esses são alguns dos questionamentos que, apesar de não serem novos, se potencializaram frente aos desafios trazidos pelo distanciamento social.

Ancorada nos estudos trans/indisciplinares em Linguística Aplicada e em perspectivas de linguagem do Círculo de Bakhtin, parto aqui do pressuposto de que a formação do professor

precisa ser uma experiência que se abra para o deslize, para o equívoco, para a (des)construção. Para Larrosa (2018, p. 23),

Não se escreve sobre a experiência, mas sim a partir dela. O mundo não é somente algo sobre o que falamos, mas algo a partir de que falamos. É a partir daí, a partir do nosso ser-no-mundo, que temos algo para aprender, algo para dizer, algo para contar, algo para escrever. Além disso, as palavras não apenas representam o mundo, mas também o abrem, não são apenas uma ferramenta, mas também um caminho ou uma orça. Ou, ainda de outro modo, a linguagem como tato mais fino.

Ao tomar a linguagem – e, mais especificamente, as palavras – para além de uma visão instrumental, a visão de Larrosa dialoga com a arquitetura bakhtiniana, na qual a palavra é tida como “fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/2002, p. 41. Grifos do autor), estando “sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/2002, p. 95. Grifos do autor), “ponte lançada entre mim e os outros” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/2002, p. 113). É sobretudo uma concepção de língua(gem) como prática social, heterogênea e situada que informa os estudos trans/indisciplinares em LA. Concepção essa que postula o caráter político da linguagem e, portanto, dos processos de formação docente. Nas palavras de Szundy, Martins e Moreirão (2020, p. 384):

Compartilhando com o Círculo de Bakhtin a premissa em relação ao caráter sempre ideológico do signo, a vertente indisciplinar da LA se opõe de forma radical a quaisquer perspectivas que busquem se eximir de e/ou neutralizar questões políticas e ideológicas em pesquisas sobre línguas(gens). Nesse sentido, também interessa à LA indisciplinar a concepção de enunciado como ato ético inscrito no existir evento e cujos efeitos de sentido trazem consequências para mim e para outrem.

As considerações de Szundy, Martins e Moreirão (2020) nos permitem pensar, a partir da articulação entre os estudos do Círculo bakhtiniano e da LA, uma formação docente indisciplinar, no sentido de não se *con*-formar com modelos pré-estabelecidos (de professor, aluno, escola, ensinar e aprender). A formação implica, pois, um ato ético acerca dos processos de ensino-aprendizagem e se dá entre sujeitos. Ademais, refuto a visão que atribui aos estágios supervisionados instância quase exclusiva de formação do professor. A meu ver, em um curso de licenciatura, o aluno “se forma” pelas/nas todas as experiências que lhe são oferecidas e que ele constrói por meio de suas tomadas de posição acerca do próprio processo de formação. Isto é,

a formação não seria um produto externo aos sujeitos a ser apropriada ao final de um período de tempo ou de um determinado componente curricular. Antes, trata-se de um processo de (des)(re)invenção, de (des)contínuas inscrições em práticas discursivas (BRITO; GUILHERME, 2013). Assim vista, a formação é multifacetada, polifônica, complexa, contraditória e sempre inconclusa (BRITO; RIBAS, 2019).

Essa visão de formação constitui-se como *(trans)formação e forma(r)-ação* (GUILHERME, 2017), haja vista apoiar-se em uma concepção de linguagem em que os sujeitos são socio-historicamente situados e que, para enunciar, inscrevem-se em formações discursivo-ideológicas, “re-significando sentidos, sujeitos que em sua heterogeneidade são contemplados com uma formação política que lhes permita tomar uma posição diante do processo de ensino-aprendizagem e de formação” (GUILHERME, 2017, p. 23).

Entendo ainda que o contexto pandêmico nos convocou (e convoca), como professores formadores, a 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. Quantos cursos de licenciatura em Letras, por exemplo, oferecem aos discentes a oportunidade de desenvolverem o letramento digital para/na formação?

Paiva (2020), ao discutir os desafios e perspectivas para a educação remota, menciona alguns mitos que norteiam a EaD, sobretudo o estigma de inferioridade que lhe é comumente atribuído. Suas considerações nos provocam a responder ao seguinte questionamento: *Que aula, afinal, estaríamos dando agora se não fosse a pandemia?* Tal indagação, por sua vez, me interpela como professora formadora a pensar em uma formação docente crítica que permita ao licenciando experimentar práticas de linguagem que ensejem a relação com a língua (e seu ensino) para além de uma mera metalinguagem (sobre a língua, as metodologias, as próprias teorias), mas também como objeto do qual não se pode tudo saber, haja vista ser constituinte e constitutivo dos sujeitos.

Buzato (2006, p. 12), discutindo a formação de professores à luz dos letramentos digitais, salienta que

Precisamos de formadores que saibam o que dizem, mas que sejam mediadores, construtores de comunidades de prática nas quais os professores possam ir se integrando de forma natural e significativa, tendo em mente seu próprio contexto de trabalho e suas necessidades de formação. Precisamos, sobretudo, aprender a colaborar, em um mundo em que a competição e a exclusão parecem ser cada vez mais a chave do "sucesso" profissional e acadêmico.

Em outras palavras, entendo que o momento pandêmico reforçou a necessidade de se pensar uma formação docente que promova tomadas de posição, pelos licenciandos, acerca do ensino-aprendizagem de línguas mediado por tecnologias digitais, das (im)possibilidades do dizer no espaço virtual e também das relações de poder que permeiam as interações sociais no ciberespaço.

Em relação à disciplina de estágio, é importante ter em mente que ela também se constitui como lugar de formação para os formadores. Nas palavras de Brito e Ribas (2018, p. 248):

Sensíveis às mudanças que têm ocorrido na sociedade, os formadores precisam constantemente reformular tanto suas propostas para a condução dos professores em formação, nas disciplinas de estágio, quanto o próprio desenho curricular dos cursos de Licenciatura, os quais precisam reverberar uma noção coesa de formação - ainda que sempre múltipla e heterogênea - em todos os seus componentes.

O momento nos convoca, pois, a pensar uma formação docente para o professor de línguas que se paute em gestos de escuta de si, do outro, das condições de produção da própria formação. Passo agora a discutir minha experiência com a disciplina de estágio supervisionado de língua inglesa 1 no intuito de problematizar em que medida minhas práticas possibilitaram esses gestos.

## **2. (IM)POSSIBILIDADES DO/NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LI**

O componente curricular *Estágio Supervisionado de Ensino de Língua Inglesa 1* foi ofertado dentro do Período Letivo Excepcional, na referida instituição, a qual instituiu a realização do que se denominou *Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais (AARE)* nos Cursos de Graduação. As AARE tiveram caráter excepcional e facultativo para docentes, discentes e servidores técnico-administrativos e contemplaram dois períodos letivos especiais de nove

semanas cada, com exceção das disciplinas com carga-horária igual ou superior a 90 horas. Ficou a cargo dos colegiados dos Cursos de Graduação a elaboração de um Plano de Oferta das AARE, no qual constassem: as modalidades em que as AARE seriam oferecidas; as plataformas e *softwares* a serem utilizados; orientações sobre a carga horária de atividades síncronas e assíncronas; orientações sobre metodologia de avaliação; e esclarecimentos quanto ao número de vagas. O referido Estágio, com carga teórica de 15 horas e prática de 60, aconteceu em 9 semanas de forma síncrona (por vídeo chamadas no *Microsoft Teams*) e assíncrona (na plataforma Moodle) e contou com a presença de 9 licenciandos.

Antes da oferta oficial do componente curricular, fiz alguns contatos com professores da rede estadual para sondar a possibilidade de parcerias e avaliar a viabilidade de realização das atividades do estágio. Diante da resposta positiva de alguns professores do Ensino Médio quanto a aceitar a presença de estagiários em suas aulas, decidi pela oferta da disciplina dentro das AARE. Passei, então, ao planejamento das atividades a serem desenvolvidas.

O estágio foi organizado com base no seguinte programa: i) Ensino online de língua inglesa; ii) Letramento crítico e ensino de LE; iii) Inserção na rede pública; iv) Planejamento didático; v) Elaboração de material didático; vi) Ensino remoto na rede pública; e vii) Prática reflexiva. A carga teórica (15h) contou com atividades distribuídas ao longo de 3 semanas de curso. Quanto à carga prática (60h), propus a seguinte divisão: a) inserção na rede pública para familiarização com o contexto, mapeamento de ações, descrição de atividades remotas, levantamento de demandas e interesses dos professores regentes (10hs); b) regência remota na escola pública (20hs): o estagiário deverá desenvolver um projeto, junto ao professor da escola pública, de modo a contemplar, em seu plano de atividades, a elaboração de material didático e a mediação de aulas (síncronas ou assíncronas); c) planejamento de aulas e preparação de material didático (15hs); e d) produção do relatório final (15hs).

Na Figura 1, destaco a página inicial do componente curricular no Moodle, em que se pode visualizar um vídeo de introdução com informações gerais acerca do funcionamento do estágio, bem como orientações para o acesso ao grupo no *Whatsapp* e para os encontros síncronos no *Microsoft Teams*. Ressalto que o grupo no *Whatsapp* foi um importante canal de comunicação, permitindo a resolução de dúvidas e problemas, bem como a troca de ideias, de forma mais ágil. Além disso, um *e-mail* prévio foi enviado aos discentes matriculados com



orientações sobre como acessar a plataforma Moodle. A meu ver, a manutenção de canais de comunicação e a clareza na explicitação do funcionamento dos cursos, sobretudo os de caráter assíncrono, são aspectos essenciais para minimizar a evasão ou o ‘atraso’ do discente para ingressar nas plataformas. Muitos são os relatos, por parte dos alunos, que acenam para sentimentos de ‘estar perdido’, o que pode obviamente ser fruto da falta de familiaridade com o ambiente virtual e com a cultura de aprender online, mas também da falta de diretrizes por parte dos professores.



**Figura 1.** Página Inicial Moodle.

*Fonte: a autora.*


Na Figura 2, pode-se visualizar o layout das 9 semanas de aula, as quais eram abertas e disponibilizadas aos licenciandos gradativamente. A parte teórica foi desenvolvida de forma a possibilitar a discussão de textos por meio de atividades que ensejassem a interação entre o grupo e a exploração de ferramentas digitais.



**Figura 2.** Layout Moodle.

*Fonte: a autora.*

O objetivo era permitir que o licenciando pudesse tomar um posicionamento a partir de suas experiências com essas ferramentas, avaliando a viabilidade (ou não) de utilizá-las em sua prática docente. Nesse sentido, propus atividades de leitura de textos, produção de vídeos, elaboração de mapas mentais, *brainstorming*, participação em fóruns de discussão, dentre outras. Os encontros síncronos propiciaram a retomada e aprofundamento dos textos trabalhados no Moodle. A meu ver, este foi um ponto forte do curso: a discussão colaborativa dos textos, durante a semana, enriqueceu o debate do grupo nas aulas síncronas, conferindo aos discentes um maior protagonismo quanto à construção do conhecimento. Apresento a seguir alguns exemplos de atividades.



**Semana 1: 10/08 a 14/08**

### Ensino Online de LI

Nessa primeira semana, focaremos a questão da aprendizagem online de línguas, destacando seus princípios, desafios, limitações, (im)possibilidades. Para isso, faremos atividades no intuito de discutir os textos teóricos, bem como de experimentar ferramentas digitais que poderão ser usadas como recursos nas aulas remotas a serem ministradas por vocês. Vá para a **Tarefa 1** para darmos início aos trabalhos!

**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.

**Figura 3.** Semana 1: Produção de Vídeo.

Fonte: a autora.

A tarefa 1 (Figura 3) fez uso da ferramenta *Flipgrid*<sup>2</sup> e, além de cumprir a função de apresentar aos discentes um recurso a ser usado em suas aulas, abriu espaço para a discussão da importância do efeito de presença (ou a presença social) no ambiente virtual, sobretudo em aulas assíncronas. Aqui me detenho a explicitar o que compreendo por efeito de presença, uma vez que se trata de um conceito que balizou o delineamento das propostas teórico-pedagógicas que intentei implementar na disciplina de estágio.

Coelho e Tedesco (2017, p. 615) afirmam que o conceito de presença social foi definido por Short, Williams e Christie, em 1976, e se refere ao "ao grau de relevância da outra pessoa na

<sup>2</sup> O *Flipgrid* é uma ferramenta gratuita que permite a produção de vídeos.

interação e a consequente relevância do relacionamento interpessoal, ou seja, nossa capacidade de perceber a significância do outro na interação”. Minha opção, contudo, é pelo termo ‘efeito de presença’ para ressaltar, na esteira do conceito de formações imaginárias de Pêcheux (1969/1997), que o que entra em jogo, nos processos discursivos, no ambiente virtual, é uma série de mecanismos enunciativos (por meio de textos escritos e orais, uso de emoticons, elogios, imagens etc.) que acena para as representações que os interlocutores fazem de si e do outro, isto é, como se fazem visíveis (e audíveis), como se tornam presença e reconhecem o outro como interlocutor. Entendo como efeito justamente porque essas representações, sendo da ordem do imaginário, estão abertas à opacidade da linguagem. Aliás, é sobretudo na/pela linguagem que esse efeito pode ser produzido.

Moore (2011) chama a atenção para o fato de que a tecnologia não deve se constituir como um fim em si mesma, antes é preciso que sejam identificados objetivos de aprendizagem específicos e coerentes às ferramentas tecnológicas a serem implementadas na sala de aula. Segundo o autor, um dos desafios enfrentados por professores e instrutores de ensino, em ambiente virtual, refere-se a promover interação entre os participantes, considerando em que medida os estudantes terão oportunidades de se engajarem com o conteúdo e com seus pares. O ensino online requer que consideremos, por exemplo, a forma como os atores irão gastar seu tempo no ambiente virtual.

Desse modo, o efeito de presença não se dá apenas por se visualizar o outro (por meio de um vídeo ou por um comentário em um fórum de discussão), mas principalmente pela possibilidade de ser ouvido e percebido pelos pares. Trata-se de ter uma voz reconhecida, engajando-se no processo de interação verbal para além de uma mera ‘troca’ de informações. Tal visão faz coro às considerações de Grigoletto (2011)<sup>3</sup>, a qual toma o termo ‘interlocução’ para ressaltar que uma relação dialógica está aberta à produção de sentidos e é possível entre sujeitos (e não entre sujeito e máquina). Assim, uma interação (ou interlocução, nos termos de Grigoletto) que se pretenda significativa aposta em um diálogo que envolva o engajamento entre os sujeitos, a compreensão responsiva ativa dos enunciados produzidos, a emergência da contra-palavra ou da réplica, ainda que esta se dê pelo/silêncio.

---

<sup>3</sup> No artigo citado, Grigoletto (2011) analisa em que medida o funcionamento do discurso pedagógico se mantém como discurso autoritário no Ambiente Virtual de Aprendizagem e como se configura o processo de interlocução professor/aluno e aluno/aluno nesse contexto.

Passemos para a próxima tarefa.

**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.

Não poderíamos, nesse momento, falar de ensino online sem nos remeter à situação a nós imposta pela COVID-19. Quais as implicações de se ensinar-aprender online? Quais as implicações de se TER que ensinar-aprender online? A pandemia instaurou demandas de ordens diversas para professores, pais e alunos. Muitos estudos, relatos, pesquisas, notícias têm sido divulgados no intuito de tecer reflexões, apontamentos, enfim, de compreender esse momento não apenas em sua emergência, mas também no que diz respeito aos seus desdobramentos para o mundo pós-covid.

Na **Tarefa 3**, você terá a oportunidade de conhecer um livro que contempla diversas temáticas e abordagens sobre o tema em questão.

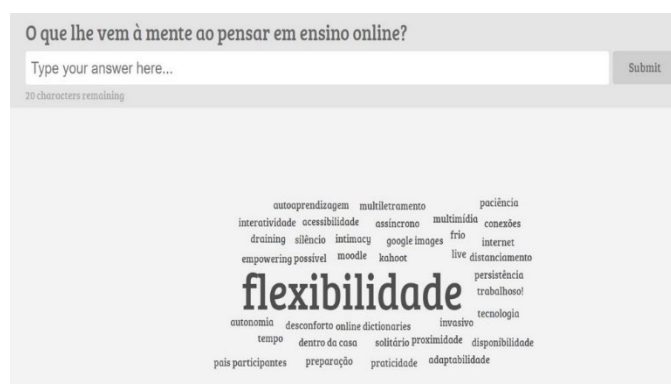
**Tarefa 3: Fórum de Discussão: educação pandêmica**

**EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: BRINCANDO COM UM MUNDO POSSÍVEL**

**Figura 4.** Semana 1: *Brainstorming* e Fórum de Discussão.

Fonte: a autora.

A tarefa 2 (Figura 4) fez uso da ferramenta *AnswerGarden*<sup>4</sup> e cumpriu a função de ativar o conhecimento prévio dos discentes, por meio de um *brainstorming* em que todos pudessem colaborar com suas ideias sobre ‘ensino online’, o que os preparou para a tarefa seguinte, a saber: um fórum de discussão sobre a educação na pandemia. Na Figura 5, pode-se visualizar a nuvem de palavras criadas pelos discentes com suas percepções. A partir desse levantamento, o grupo pôde discutir o tema com mais profundidade na aula síncrona.



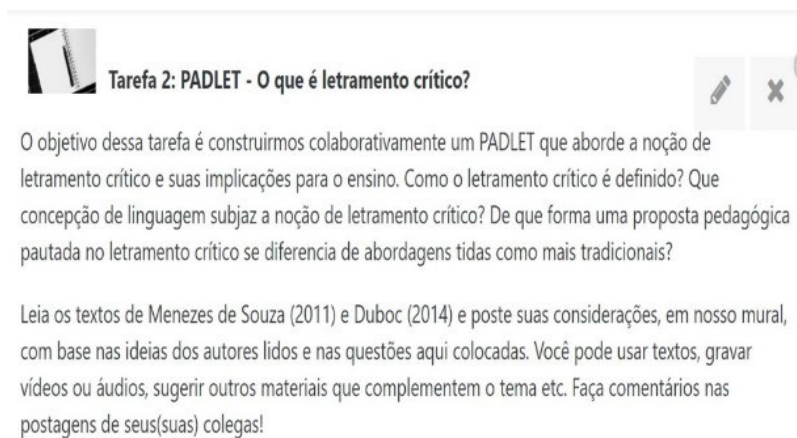
**Figura 5.** *Brainstorming*.

Fonte: discentes da disciplina Estágio 1.

<sup>4</sup> <https://answergarden.ch/>

A tarefa 3 (Figura 4), por sua vez, ao permitir que os licenciandos discutissem um capítulo que escolhessem de um livro sugerido pela professora, se constituiu como espaço de interação, troca de saberes e construção de conhecimento. Ao terem que escrever sobre um texto não lido pelo colega e comentar a postagem de um texto que não leram, esse fórum propiciou um produtivo ambiente de diálogo, instigando os licenciandos a fazerem perguntas, ponderações, articulações com outras leituras, além de encorajar a leitura de outros capítulos do livro em questão. Nesse sentido, foi também uma forma de promover o ‘efeito de presença’ por meio da escrita. Por fim, vejo ainda que a tarefa contribuiu para o desenvolvimento da autonomia, haja vista descentralizar a tomada da palavra por parte da professora, que, nesse caso, assumiu o papel de interlocutora com os demais participantes do fórum.

Uma outra ferramenta usada foi o *Padlet*<sup>5</sup>, como se vê na Figura 6:



**Figura 6.** Semana 2: Padlet.

Fonte: a autora.

Um dos temas balizadores da discussão dos processos de ensino-aprendizagem de LI foi o letramento crítico. Assim, propus que os licenciandos se posicionassem sobre esse tópico, a partir da leitura de alguns textos e de algumas perguntas norteadoras. A tarefa 2 (Figura 6) permitiu que eles postassem textos orais e escritos, hiperlinks, vídeos etc, no *Padlet* presente no Moodle, e comentassem as postagens uns dos outros. Novamente, creio que essa tarefa contribuiu para a interação e a autonomia dos sujeitos, ao abrir espaço para a escolha de múltiplas semioses e formas de se posicionarem acerca do tema. A possibilidade de se balizar

<sup>5</sup> O *Padlet* é uma ferramenta que funciona como uma espécie de mural digital e permite ao usuário criar quadros de diferentes formatos e compartilhar conteúdo multimídia.

pela produção do outro e de direcionar o dizer de forma dialógica estabelece, além de um propósito comunicativo para a atividade, a implicação com/pela a palavra, gestos de escuta de si e do outro.

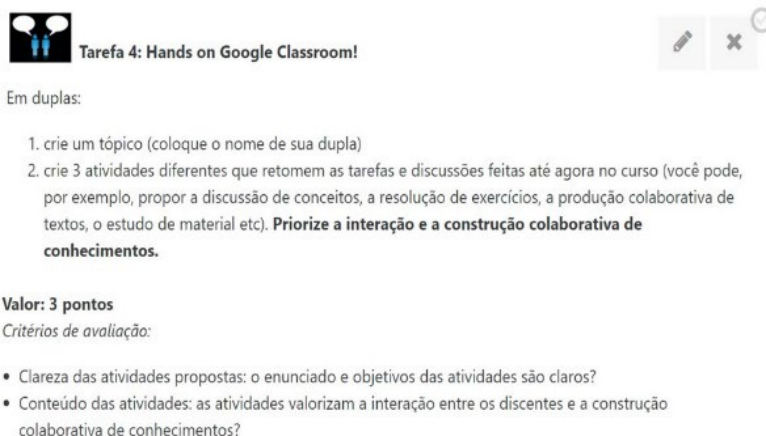
No intuito de preparar os alunos para manejarem o *Google Classroom*, propus algumas tarefas de ambientação e preparação (Figura 7), em que disponibilizei tutoriais sobre o funcionamento e recursos dessa plataforma, adotada na escola estadual parceira:



**Figura 7.** Semana 2: Ambientação.

Fonte: a autora.

Em seguida, na Tarefa 4 da Semana 2 (Figura 8), solicitei que os alunos montassem atividades em uma sala do *Google Classroom*, previamente aberta para a disciplina de estágio. A Tarefa possibilitou aos discentes revisitarem os textos trabalhados nas duas semanas de curso por meio de uma proposta didática. Dessa forma, ao explorarem os recursos dessa plataforma, os licenciandos poderiam pensar em uma gama de atividades para a regência na escola pública. Reitero a constante ênfase no aspecto colaborativo e interativo das atividades no intuito de problematizar visões de que o ensino assíncrono consiste em ‘depositar’ tarefas e recebê-las de volta.



**Tarefa 4: Hands on Google Classroom!**

Em duplas:

1. crie um tópico (coloque o nome de sua dupla)
2. crie 3 atividades diferentes que retomem as tarefas e discussões feitas até agora no curso (você pode, por exemplo, propor a discussão de conceitos, a resolução de exercícios, a produção colaborativa de textos, o estudo de material etc). **Priorize a interação e a construção colaborativa de conhecimentos.**

**Valor: 3 pontos**

*Critérios de avaliação:*

- Clareza das atividades propostas: o enunciado e objetivos das atividades são claros?
- Conteúdo das atividades: as atividades valorizam a interação entre os discentes e a construção colaborativa de conhecimentos?

**Figura 8.** Semana 2: *Hands-on Task*.

Fonte: a autora.

Uma preocupação ao longo de toda disciplina foi a de não dicotomizar teoria e prática. Antes, tentei ensinar momentos de tomada de posição teórica a partir de atividades pedagógicas. Como exemplo, cito a Tarefa 5, na Figura 9, que solicitava aos licenciandos propor uma aula de leitura com base nas noções de letramento crítico. Ao mesmo tempo que a tarefa demandava a articulação das discussões teóricas feitas no estágio também propiciava que o licenciando reelaborasse tais discussões do lugar de professor, tendo, pois, que identificar objetivos para suas atividades, elaborar enunciados, considerar o tipo e a forma de produção requerida dos supostos alunos, bem como a interação entre eles.



**Tarefa 5: Google Classroom - Proposta de aula de leitura**

Você terá agora a oportunidade de montar uma proposta de aula pautada nas noções de letramento crítico. Para isso, acesse nossa sala no Google Classroom e poste seu plano de aula e as atividades no tópico que você abriu com sua dupla. A proposta deve contemplar uma aula de leitura para uma sala do Ensino Médio.

**Valor: 5 pontos**

- Pertinência da proposta em atendimento aos pressupostos teóricos estudados na disciplina (letramento crítico e gêneros textuais): 3 pontos
- Organização e clareza: 2 pontos

**Figura 9.** Semana 3: Proposta Didática.

Fonte: a autora.

O grande desafio do estágio foi pensar a forma de inserção, propriamente dita, dos licenciandos na escola pública. Concomitantemente ao desenvolvimento da carga teórica,

mantive contato com o supervisor de estágio de uma escola estadual para resolver as questões burocráticas do convênio com a universidade e confirmar a aceitação dos professores regentes quanto a receber os estagiários. Três professoras se disponibilizaram e, assim, dividi os licenciandos em grupos para darmos início aos trabalhos.

Na Figura 10, apresento a proposta de inserção inicial, a qual previa o contato dos estagiários com as professoras, o mapeamento das ações por elas desenvolvidas, o estudo do material disponibilizado pelo governo de Minas e utilizado nas aulas e o planejamento de algumas ações.



**Figura 10.** Semana 4: Inserção na escola.

Fonte: a autora.


As aulas remotas, no contexto específico da escola onde o estágio foi realizado, estavam ocorrendo de forma assíncrona via *Google Classroom* com uma ou outra tentativa de aulas síncronas, conforme relatado pelas professoras. Com base no Plano de Estudos Tutorados (PET), as professoras montavam atividades e as disponibilizavam aos alunos, os quais deveriam responder e devolvê-las. Após conversa e planejamento com as professoras, os estagiários desenvolveram atividades como: adaptação de material didático baseado no PET; elaboração de material extra, com questões fechadas e abertas, e produção de videoaulas a partir dos temas indicados pelas professoras. Um dos grupos, por sugestão da professora, tentou mobilizar a turma para participar da Olimpíada de Inglês<sup>6</sup>, evento que aconteceria no mês de outubro. Todavia, não obtiveram adesão das turmas em que estavam estagiando. Houve também a

<sup>6</sup> Mais informações sobre a Olimpíada de Inglês podem ser encontradas no site <https://www.olimpiadadeingles.com/>



tentativa de oferecer oficinas síncronas e sessões de monitoria. Alguns estagiários disponibilizaram um horário e o *link* em que estariam disponíveis para a monitoria, contudo não tiveram a presença de nenhum aluno.

A partir da Semana 5, solicitei aos licenciandos que postassem relatórios parciais das atividades desenvolvidas (Figura 11), o que reverberou positivamente na elaboração do relatório final. Essa foi uma solicitação distinta da que geralmente acontece no estágio presencial, em que os alunos entregam um único relatório, ao final do semestre letivo. A entrega semanal dos relatórios possibilitou maior interlocução entre os licenciandos e a professora formadora, tornando a escrita um processo a ser construído com base na experiência na escola pública, nas leituras teóricas e nas discussões com a turma. Mais do que ser um mero 'registro' das atividades, entendo que esse processo de escrita pode se constituir como instância de formação, permitindo ao licenciando revisitar as teorias, repensar suas propostas e se deslocar discursivamente de modo a assumir o lugar de professor.



**Semana 5: 07/09 a 11/09**

**Planejamento didático**

As 10 horas práticas dessa semana serão divididas em:

- 5h: planejamento de aulas e preparação de material didático
- 5h : Regência remota na escola pública

Você e sua dupla deverão elaborar uma proposta pedagógica que contemple 3 horas aulas a serem trabalhadas remotamente na rede pública. Para isso, vocês devem: elaborar o plano de aula e detalhar as atividades e materiais a serem usados.

Faça um arquivo Word e poste-o no Fórum (Tarefa 1). Você pode ler e comentar as propostas dos(das) colegas.

Na Tarefa 2, você deve anexar o relatório semanal de atividades do estágio.

Tarefa 1 - Proposta Pedagógica

Tarefa 2 - Relatório Semanal

**Figura 11.** Semana 5: Planejamento didático.

Fonte: a autora.

A finalização do estágio se deu com a elaboração de um relatório, em que os licenciandos explicitaram a realização de cada etapa do estágio, retomaram as discussões teóricas, posicionaram-se acerca da experiência na escola pública e refletiram sobre sua formação como professores de LI. Na próxima seção, discuto alguns aspectos positivos e negativos elencados pelos licenciandos.

### 3. PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO

No Quadro 1, apresento alguns enunciados, por mim elaborados, que, a meu ver, sintetizam as percepções dos professores em formação quanto à experiência do estágio remoto. Os enunciados se pautaram em regularidades enunciativas presentes na seção das ‘Considerações Finais’ dos relatórios. Vejamos.

**Quadro 1.** Percepções dos professores em formação.

<b>Aspectos Positivos</b>
a) Os encontros síncronos se constituíram como uma centelha de esperança e de resistência.
b) O estágio promoveu um espaço de escuta para as angústias, frustrações, medos, conquistas, aprendizados e desejos para lidar com as ansiedades da iniciação à docência.
c) O estágio contribuiu para o desenvolvimento da escrita acadêmica.
d) O estágio propiciou o desenvolvimento do letramento digital (pelo uso de ferramentas variadas, gravação de videoaulas etc.).
e) O estágio proporcionou uma formação crítica em relação ao EaD.
f) O estágio nos permitiu experienciar uma situação real de ensino de língua inglesa.
<b>Aspectos Negativos</b>
a) Tive dificuldades em compreender o funcionamento das aulas remotas na escola pública.
b) Senti falta de <i>feedback</i> por parte dos alunos (“aula no escuro”).
c) Senti os alunos apáticos e desmotivados na escola pública.

Fonte: a autora.

A partir do quadro, diria que o estágio remoto contribuiu para a formação profissional e acadêmica dos licenciados, além de ter oferecido alguma forma de suporte emocional no momento da pandemia, como se vê pelos itens ‘a’ e ‘b’. O item ‘c’ – desenvolvimento da escrita acadêmica – é em grande parte fruto do formato proposto para as aulas assíncronas no estágio, as quais demandaram não apenas a leitura (para a posterior discussão oral nas aulas síncronas), mas a produção de textos no Ambiente Virtual de Aprendizagem. A possibilidade de escrever e ser lido – pela professora e pelos colegas – instaura uma interação outra entre o grupo, reposicionando os sujeitos em sua relação com o saber. O exercício de escrever e ser lido, nos fóruns de discussão online, abre espaço para que o sujeito se responsabilize por uma tomada de posição enunciativa, em que a produção deixa de ser mera ‘tarefa escolar’ para se constituir em um projeto de dizer em que os enunciados produzidos reverberam os dizeres do outro (de um

texto fonte, de seu auditório, de suas leituras anteriores etc.) no movimento dialógico dos sentidos.

Apesar da familiaridade de boa parte dos licenciandos com ferramentas digitais, o desenvolvimento do letramento digital (item 'd') também foi mencionado como ponto positivo. Assim, a variedade de ferramentas propostas parece ter sido percebida como relevante para a construção de conhecimentos e para a interação. Tal percepção é corroborada pelo item 'e', que aponta o posicionamento, por parte dos licenciandos, de que experiência com o ensino online ressignificou suas concepções sobre EaD de forma crítica.

Em outras palavras, a temática do 'ensino online' atrelada a práticas de linguagem que possibilitassem a exploração de ferramentas digitais situou a discussão a partir de um quadro teórico-metodológico crítico, no sentido de refutar a neutralidade do próprio ciberespaço (e de seus recursos). Ensinar-aprender online implica, por exemplo, o reposicionamento discursivo dos próprios lugares de professor e aluno não apenas porque é possível planejar o curso de forma a encorajar a tomada da palavra por todos os participantes e a construção colaborativa do conhecimento, mas sobretudo porque o ciberespaço mobiliza outras semioses, formas outras de dizer(-se), de estar/fazer-se presença.

Por fim, ressalto o item 'f', que me é muito caro, por acenar primeiramente para o próprio conceito de realidade desses sujeitos: trata-se de uma visão não idealizada e para a percepção de que a formação está atrelada ao seu contexto histórico-social. Entendo que a compreensão, por parte dos licenciandos, de que o estágio, ainda que em condições outras, tenha se configurado como uma experiência 'real' (e não forjada para o simples cumprimento de um componente curricular) reforça meu argumento de que o ensino remoto tornou-se o 'chão da escola' durante esse momento adverso. Não pretendo com isso normalizar condições precárias de ensino-aprendizagem ou postular o ensino remoto (ou a distância) como padrão a ser adotado na pós-pandemia, todavia defendo que a inserção de professores em formação na educação básica cumpre parte do papel formativo e social da universidade pública, ao permitir que os estagiários (des)aprendam com o professor regente, contribuindo no planejamento de suas aulas, no manejo de tecnologia, mas também no compartilhar das incertezas e angústias.

Quanto aos pontos negativos, entendo que eles apontam para as condições de ensino na escola pública, no contexto da pandemia. É importante ressaltar que a escola em que foi

realizado o estágio é considerada umas das melhores escolas públicas da cidade, tendo infraestrutura razoável e destaque de alunos aprovados em exames admissionais para universidades. Todavia, o que se notou foi um baixo engajamento dos alunos nas atividades propostas. O item 'a' acena para a falta de apoio (sobretudo tecnológico e pedagógico) aos professores no que tange à realização do ensino remoto. Os itens 'b' e 'c', por sua vez, (d)enunciam tal falta no que se refere aos alunos (muitos sem condição de seguir as aulas por falta de equipamento ou acesso à internet, por exemplo). Desse modo, as aulas, de forma geral, consistiram no envio e devolutiva de atividades no *Google Classroom*, com pouquíssima interação síncrona ou assíncrona entre estudantes e professores.

Da perspectiva de professora formadora, posso dizer que a leitura dos relatórios me trouxe sentimentos ambivalentes: há tempos não lia relatórios tão implicados, com indícios de autoria, que extrapolassem a mera descrição ou posicionamentos impressionistas dos professores em formação, o que em parte entendo ser resultado do trabalho de construção parcial dos relatórios parciais ao longo do curso, mas também da interpelação desses sujeitos quanto ao momento histórico. Por outro lado, a pouca interação dos licenciandos com os alunos da escola pública traz-me certo pesar por pensar nas possibilidades que teriam no contexto presencial. O que talvez seja fruto de minha própria ilusão de completude quanto ao desenvolvimento do estágio...

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se, por um lado, a experiência com o estágio supervisionado de língua inglesa de forma remota apontou para mim algumas possibilidades de (des)(re)invenção do próprio processo de formação do professor; por outro, deixou-me com várias indagações. Aqui destaco uma, a saber: como (re)pensar a educação básica na rede pública, a partir da experiência de estágio vivenciada? A situação de pandemia aponta o acirramento das desigualdades entre ensino privado e público, resultado de anos de sucateamento, precarização e desvalorização da escola pública. Esse acirramento precisa ser enfrentado pelas políticas públicas, mas também pelas universidades públicas, pelo menos se aceitarmos que o compromisso da universidade com a

educação básica desempenha papel crucial na reconquista da legitimidade daquela (SANTOS, 2011). Nos dizeres de Santos (2011, p. 82-83)<sup>7</sup>,

O fosso cavado entre a universidade pública e o saber pedagógico é prejudicial, tanto para a escola pública, como para a universidade. A resistência dessa última ao novo receituário educacional não pode reduzir-se à crítica já que a crítica, num contexto de crise de legitimidade da universidade, acaba por vincar o isolamento social desta.

Apesar dos percalços, limitações e frustrações experienciados, pelos professores em formação, ao se depararem sobretudo com a falta de interação com os alunos da escola pública, aponto como positivo o fato de poderem ter vivenciado o que algumas centenas de professores têm vivenciado desde o início da pandemia... incertezas, monólogos, solidão (além da sobrecarga de trabalho, da pressão social, da reclamação de pais, da falta de estrutura e formação tecnológica, dentre outras inúmeras questões). Tal experiência permitiu a interlocução com esses profissionais e a troca de saberes.

Desse modo, assumindo o risco de ser acusada de certa ingenuidade, defendo que a experiência do estágio não foi um momento de improvisação, como se o estágio tivesse ‘valido menos’ (por ser remoto? Virtual?). A escola não parou, professores e alunos não pararam. O “chão da escola” se transpôs para as telas e plataformas virtuais demandando a realização de um “estágio pandêmico”, responsivo ao momento sócio-histórico singular experienciado pelos sujeitos envolvidos nos processos de ensinar-aprender em seu (sempre inacabado) existir-evento.

Finalizo essa reflexão com um excerto retirado do relatório de um dos estagiários<sup>8</sup>, para o qual

O processo de desenvolver propostas pedagógicas para a aplicação de forma remota foi muito desafiador e me possibilitou a revisão de algumas questões, tanto como docente, quanto como sujeito. Ainda assim, o desconforto do desafio faz parte da atuação docente; afinal, a experiência mostrou aos estagiários que ser professor é se reinventar, se redescobrir e é uma formação que nunca se completa (Licenciando Letras Inglês).

<sup>7</sup> Santos (2011) ressalta que a relação entre a universidade e a escola pública mobiliza várias frentes de abordagem. Na obra em questão, o autor se restringe a refletir sobre o saber pedagógico.

<sup>8</sup> O trecho foi usado com a devida autorização pelo licenciando.

Talvez lidar com o desconforto da formação do professor, em tempos de crise, seja um dos desafios a serem enfrentados pelos formadores, “filhos da época”, como nos lembra Wisława Szymborska (2011).

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (Voloschinov). (1929). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 9. ed. (português). Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2002.

BRITO, C. C. P.; GUILHERME, M. F. F. Linguística Aplicada e Análise do Discurso: possíveis entrelaçamentos para a constituição de uma epistemologia. **Cadernos Discursivos**, Catalão, v.1, n. 1, 2013. Disponível em: <[https://cadis\\_letras.catalao.ufg.br/p/6998-2013-volume-1-n-1](https://cadis_letras.catalao.ufg.br/p/6998-2013-volume-1-n-1)> Acesso em 18 de jan. 2021.

BRITO, C. C. P.; RIBAS, F. C. “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, 2019. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/1442>> Acesso em 18 de jan. 2021.

BRITO, C. C. P.; RIBAS, F. C. Estágio Supervisionado de Língua Inglesa como espaço de (trans)formação de professores. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, n. 3, 2018. Disponível em: <<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1241>> Acesso em 14 jan. 2021.

BUZATO, M. E. K. Letramentos Digitais e Formação de Professores. In: III Congresso Ibero-Americano EducaRede, 2006, São Paulo. **Anais do III Congresso Ibero-Americano Educared**. São Paulo: CENPEC, 2006. p. 81-86. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/242229367\\_Letramentos\\_Digitais\\_e\\_Formacao\\_d\\_e\\_Professores](https://www.researchgate.net/publication/242229367_Letramentos_Digitais_e_Formacao_d_e_Professores)>. Acesso em 08 jan. 2021.

COELHO, W. G.; TEDESCO, P. C. A. A percepção do outro no ambiente virtual de aprendizagem: presença social e suas implicações para Educação a Distância. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 70, jul.-set. 2017, p. 609-624. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782017000300609&script=sci\\_abstract&lng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782017000300609&script=sci_abstract&lng=pt)>. Acesso 11 de jan. 2021.

GRIGOLETTO, E. O Ensino a Distância e as Novas Tecnologias: o funcionamento do discurso pedagógico nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem. **Eutomia – Revista de Literatura e Linguística**, Recife, v. 1, n. 7, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/1197/934>>. Acesso em 11 dez. 2020.



GUILHERME, M. F. F. Línguas estrangeiras: ensino-aprendizagem e formação política de professores. In: FIGUEIRA-BORGES, G.; SILVA, M. A. (Orgs.). **Ensino de línguas em diferentes contextos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 15- 28.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, 2011.

LARROSA, J. Do começo e das disposições. In: \_\_\_\_\_. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 21-37.

MOORE, R. L. Interacting at a Distance: Creating Engagement in Online Learning Environment. In: KEENGWE, Jared (Ed.). **Handbook of Research on Strategic Management of Interaction, Presence, and Participation in Online Courses**. Hershey PA: IGI Global, 2011. p. 401-424.

PAIVA, V. L. M. O. Educação remota e ensino de língua: desafios e perspectivas. 2020. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=KkKchaXstyY&t=1s>>. Acesso em 08 dez. 2021.

PÊCHEUX, M. (1969). Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: F. GADET; T. HAK (eds.). **Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3a ed., Campinas, Unicamp, 1997. p 61-105.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. (português). São Paulo: Cortez, 2011.

SZUNDY; P. T. C.; MARTINS; P. S. MOREIRÃO, D. D. P. A filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin e a LA indisciplinar: diálogos possíveis. **Raído**, Dourados, v. 14, n. 36, 2020. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/12414/6721>>. Acesso 18 de jan. 2021.

SZYMBORSKA, W. “Filhos da época” In: Wislawa Szymborska. **Poemas**. Seleção, tradução e prefácio de Regina Przybycien. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

#### ***Cristiane Carvalho de Paula BRITO***

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia (2001), mestrado (2004) e Doutorado (2009) em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Professora Associada no Curso de Letras-Inglês na Universidade Federal de Uberlândia. Atua no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, na linha Linguagem, Ensino e Sociedade. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos Polifônicos. Principais temas de interesse: formação de professores de línguas, ensino-aprendizagem de línguas em diferentes contextos, produção de material didático, letramentos, Análise do Discurso.

*Recebido em 22/fevereiro/2021. - Aceito em 02/novembro/2021.*