

**CONVERSAS DA ESCOLUNIVERSIDADEESCOLA
POR MEIO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM INGLÊS:
vivências críticas durante a pandemia em 2020**

Gleison Araujo Morais¹
Mariana Rosa Mastrella de Andrade²

Resumo: Neste artigo, nosso objetivo é discutir e problematizar as relações desenvolvidas em uma disciplina de Estágio Supervisionado em Inglês para a formação de professores(as) no cenário de ensino remoto emergencial durante a pandemia da Covid-19, no ano de 2020. Para tanto, baseamos-nos em perspectivas da decolonialidade (GROSFOGUEL, 2010; SANTOS, 2010), a fim de discutir criticamente questões como a separação entre teoria e prática (MATEUS, 2009), a relação escola e universidade (BORELLI, 2018) e o papel da língua inglesa na escola (JORGE, 2009). Em nossas discussões problematizamos a importância da escola pública na formação docente e apontamos como o estágio em questão, em parceria e colaboração com a escola, promoveu ressignificações em três aspectos: nas relações com a própria escola pública, com as professoras da escola e com a língua inglesa. Essas discussões reforçam a relevância da presença do estágio na escola e da escola no estágio, sobre o que, concordando com Sussekind; Coube (2020), ressaltamos como *escoluniversidadescola*.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Formação de Professores. Decolonialidade. Ensino Remoto Emergencial.

**CONVERSATIONS OF THE SCHOOLSUNIVERSITIESCHOOLS
IN AN ENGLISH PRACTICUM COURSE:
critical experiences during the pandemic in 2020**

Abstract: In this article we aim to discuss and problematize the relationships developed in an English Practicum Course for teacher education in the emergency remote teaching scenario during the Covid-19 pandemic in 2020. Based on decoloniality perspectives (GROSFOGUEL, 2010; SANTOS, 2010), we critically approach issues such as theory-practice separation (MATEUS, 2009), the relationship between school and university in teacher education (BORELLI, 2018), and the English role in basic education curriculum (JORGE, 2009). In our discussions, we problematize the importance of public schools in teacher education and highlight how the Practicum Course in partnership and collaboration

¹ Graduação em Letras (Português/Inglês) pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade Carangola (2018). Mestrando em Linguística Aplicada - Universidade de Brasília (2020). Interesse nos estudos sobre letramentos digitais no ensino/aprendizagem de línguas, formação de professores de inglês e letramentos digitais na formação de professores de línguas.

² Professora do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília (UnB) na área de ensino de inglês e formação de professoras/es de línguas. Possui Mestrado e Doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Fez estudos de pós-doutoramento sob a supervisão da professora Rosane Rocha Pessoa, no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFG. Atua na coordenação de disciplinas de Estágio Supervisionado em Inglês na escola pública. Tem experiência na área de Linguística Aplicada Crítica, atuando principalmente nos seguintes temas: A relação escola-universidade na formação de professores(as) de línguas; Ensino-aprendizagem e formação crítica de professores(as) de línguas; Identidades e educação linguística; Práticas de letramento crítico e cidadania na educação linguística; Emoções e ensino-aprendizagem de línguas. É membro da Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras(es) de Línguas desde 2018.

with two schools promoted resignifications relating to three aspects: public schools, schoolteachers, and the English language. We believe that our discussions in this article reinforce the relevance of the Practicum at the school and the school in the Practicum, which, in agreement with Sussekind; Coube (2020), we emphasize as *schoolsuniversitieschools*.

Keywords: English Practicum. Teacher Educatio. Decoloniality. Emergency Remote Teaching.

CONVERSACIONES DE LA *ESCUELUNIVERSIDADESCUELA* ATRAVÉS DE LA PASANTÍA SUPERVISADA EN INGLÉS: experiencias críticas durante la pandemia en 2020

Resumen: En este artículo, nuestro objetivo es discutir las relaciones desarrolladas en una Pasantía Supervisada en inglés para la formación de profesores en el escenario de enseñanza remota de emergencia durante la pandemia del Covid-19, en 2020. Para esta discusión nos basamos en las perspectivas de la decolonialidad (GROSFOGUEL, 2010; SANTOS, 2010) con el fin de abordar críticamente temas como la separación entre teoría y práctica (MATEUS, 2009), la relación entre escuela y universidad (BORELLI, 2018) y el papel de la lengua inglesa en la escuela (JORGE, 2009). En nuestras discusiones, problematizamos la importancia de la escuela pública en la formación del profesorado y señalamos cómo la pasantía en cuestión, en alianza y colaboración con la escuela, promovió resignificaciones en tres aspectos: en las relaciones con la propia escuela pública, con las profesoras(es) de la escuela y con el idioma inglés. Estas discusiones refuerzan la relevancia de la presencia de la pasantía en la escuela y la escuela en la pasantía, sobre la cual, de acuerdo con Sussekind; Coube (2020), destacamos como *escuelauniversidadescuela*.

Palabras clave: Pasantía Supervisada. Formación de Profesores. Decolonialidad. Enseñanza Remota de Emergencia.

Introdução

Imagino muito mais uma formação orientada a fazer que os professores possam conversar – conversar (...) com a alteridade e, também, a possibilitar a conversação dos outros entre si.
(SKLIAR, 2006, p. 32).

PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020 - Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.
(BRASIL, 2020).

O dia 17 de março de 2020 marca a publicação do primeiro decreto no país para o fechamento de escolas e universidades em função da pandemia. Foi o dia em que as instituições de ensino – da Educação Básica ao Ensino Superior – tiveram o desafio de substituir o ensino presencial para o ambiente digital, como medida para dar continuidade à educação e manter o isolamento físico, prevenção contra a COVID-19. É importante lembrar

que ensino remoto não é sinônimo de EaD, pois nele o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (doravante TDICs) é emergencialmente integrado nas mediações do ensino que outrora era presencial (HODGES *et al*, 2020 *apud* ARRUDA, 2020), já que “professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus” (BEHAR, 2020, p. 01), o que justifica seu caráter emergencial e temporário. Considerando-se, dentro desse cenário, a área de formação inicial de professoras(es) de inglês, buscamos refletir sobre como se deram em uma universidade no centro-oeste do Brasil as experiências formativas na disciplina de Estágio Supervisionado em Inglês, disciplina que objetiva a atuação docente em contextos próprios da profissão, isto é, na escola.

Ao abordar sobre o cenário da educação durante a pandemia, concordamos com Gonçalves e Avelino (2020) quando observam que esse contexto realçou as lacunas existentes entre a formação inicial de professoras(es) e uso pedagógico das TDICs, além de ter aguçado as desigualdades que permeiam o cenário educacional, quando muitas(os) alunas(os), por falta de recursos, ficaram excluídas(os) do ensino remoto (OLIVEIRA, DIAS, ALMEIDA, 2020; TOKARNIA, 2020). Ainda assim, em meio a grandes dificuldades, foi através das tecnologias que se tentou, de alguma maneira, manter as relações entre alunos(as) e professores(as).

Diante desse contexto, grandes são os questionamentos sobre a (im)possibilidade da disciplina de Estágio Supervisionado durante a pandemia da COVID-19. Por vezes, em reuniões departamentais e instâncias superiores de universidades, cogitou-se interromper o andamento dos estágios,³ como forma de proteger a qualidade da formação. Tal proteção estaria se referindo às dificuldades de atender às burocracias do estágio, tais como as autorizações para adentrar às escolas, as assinaturas dos vários termos e fichas de presença de estagiárias(os) ou ainda o número de horas de observações de aulas e regências na escola (BORELLI, 2018)? É nesse cenário que discutimos, neste trabalho, uma experiência de estágio supervisionado durante o ano de 2020, início da pandemia da Covid-19 no Brasil. Considerando os desafios na organização pedagógica da disciplina de estágio, a construção

³ Referimo-nos aqui às discussões não formalizadas ocorridas após os decretos sobre o fechamento das escolas e universidades.

das práticas docentes e outras variáveis que envolveram a disciplina em um cenário tão crítico, buscamos discutir como se deram as vivências de formação docente no estágio para um grupo de professoras(es) em formação inicial em Letras: Inglês juntamente com uma professora e um professor de uma universidade e duas professoras de inglês de escolas públicas no centro-oeste do país.

Em uma pesquisa qualitativa e interpretativista (MOITA LOPES, 1994), com material empírico gerado por conversas entre e com professoras(es) da universidade e de escolas, questionários aplicados às(aos) professoras(es) em formação inicial⁴ e todas as atividades desenvolvidas ao longo do semestre letivo da disciplina, buscamos discutir e problematizar neste artigo a seguinte questão: que relações o estágio em inglês desenvolveu para a promoção da formação de professores(as) no cenário de ensino remoto emergencial durante a pandemia da Covid-19 no ano de 2020?

Antes de seguir adiante com nosso propósito neste artigo, apresentamo-nos: somos um professor e uma professora de inglês da universidade. O professor acompanhou a disciplina de estágio como professor assistente durante seu Estágio em Docência em seu curso de mestrado; a professora coordena e supervisiona Estágio em Inglês na universidade. Ambos estivemos diretamente envolvido e envolvida com as experiências de estágio que relatamos e discutimos neste nosso texto. Assim, nos denominamos professor assistente (PA) e professora da universidade (PU). Temos interesses em temas como o ensino de inglês e a formação de professoras(es) em perspectivas críticas e decoloniais (PENNYCOOK, 2001; PESSOA, SILVESTRE, BORELLI, 2019; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2020). Entendemos a formação como práxis crítica, isto é, como a mobilização de ação e reflexão para a transformação (FREIRE, 1974), na relação indissociável entre teoria e prática. Além disso, entendemos língua e linguagem como prática social e cultural jamais abstrata, homogênea ou descontextualizada. Como Blommaert e Backus (2013), falamos de repertórios linguísticos (ao invés de línguas em sua completude).

Sobre a organização deste artigo, buscamos traçar uma discussão organicamente estruturada, apresentando premissas importantes para contextualizar inicialmente a

⁴ Todas as(os) participantes deste trabalho assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando o uso da empiria de sua participação para divulgação em trabalhos acadêmicos e científicos, e escolheram para si pseudônimos. Sendo assim, o autor e a autora deste texto buscaram resguardar suas identidades e dados pessoais.

problemática, descrições de como a experiência do estágio ocorreu durante a disciplina aqui em questão e problematizações sobre a maneira como as(os) participantes compreenderam e construíram toda a experiência.

O Estágio Supervisionado: vivências na e da *escoluniversidadescola*

Embora obrigatório nos cursos de licenciatura, o estágio supervisionado não pode ser reduzido a uma disciplina para preencher horas do currículo da formação docente (PIMENTA, LIMA, 2017). Entendemos o estágio como um dos momentos de vivências entre universidade e escola na formação docente. Ao nos referirmos a “um dos momentos de vivências”, enfatizamos que toda a formação de professoras(es) de línguas deve estar inserida na relação entre escola e universidade, que aqui nomeamos como *escoluniversidadescola*, como o fazem Sussekind e Coube (2020). Trata-se de uma relação indissociável e uma conversa interminável: é a escola que vai à universidade que vai à escola (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2021; 2020).

É nessa relação e nesse movimento que nós, professoras(es) em formação – seja da universidade, seja da escola – podemos refletir sobre as possibilidades formativas na construção de nossas práxis de ensino (PIMENTA, LIMA, 2017; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2020). O conceito de práxis vinculado ao estágio é discutido por Pimenta (1995) e Pimenta e Lima (2017) na tentativa de romper com as dicotomias entre teoria e prática que geralmente estão impregnadas no fazer docente. Baseadas em Freire (1974), as autoras discutem o estágio nas licenciaturas como espaço de experiências reflexivas, de construção de práxis – praxiologias desenvolvidas por agentes da formação em contato e diálogo com o espaço da profissão docente; não falamos de teoria e/ou prática; muito menos em aplicação de teorias. Falamos, sim, de movimentos praxiológicos – agir e pensar em movimento circular, em giro (ROSA-DA-SILVA, 2021). Borelli (2018) também discute a importância de que a escola esteja presente como espaço formativo de professoras(es), não como espaço de aplicação de teorias. Concordando com as autoras, entendemos a escola como local de formação docente imprescindível para os cursos de licenciatura.

Mateus (2009) discute a maneira como a separação entre teoria e prática, construída

no cientificismo da modernidade, dá espaço para a separação de lugares específicos da construção da teoria e da aplicação da prática. Uma dicotomia que mantém hierarquias: a universidade seria supostamente o lugar da teoria; a escola, de sua aplicação. Olhamos, porém, para a formação docente de modo a recusar essa dicotomia hierarquizante. Para nós, a escola é um lugar de construção de conhecimentos. As comunidades escolares são espaços educacionais cujos saberes são imprescindíveis para a construção de uma formação docente para a democracia e a equidade. Por essa razão, poderíamos perguntar: não há formação sem a escola? Ao que respondemos: ausentar-se das relações com a escola – da *escoluniversidadescola* – produz, sim, formação; uma formação docente elitista, privatista, antidemocrática, racista, colonial.

Conforme Grosfoguel (2010), embora o término das administrações coloniais marque o fim do colonialismo, ainda vivemos sob “uma matriz de poder colonial”, isto é, sob colonialidades que se fazem presentes em nosso modo de entender toda a vida social. Passamos do período do colonialismo para uma era marcada por relações de colonialidades, fortemente destacadas pela força hegemônica da cultura do norte (europeia e estadunidense), considerada avançada, e as demais culturas sulistas como atrasadas e inferiores (ANDREOTTI, PEREIRA, EDMUNDO, 2017). Assim, uma perspectiva decolonial problematiza as estruturas tradicionais do estágio e busca romper com padrões hierarquizados das relações interpessoais dentro desse componente (BORELLI, 2018; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2020), mantidas pela ideologia de que a universidade seria um espaço de saberes exclusivos, superiores, que inferioriza os conhecimentos advindos de outros contextos (PESSOA, SILVESTRE, BORELLI, 2019), como o escolar, por exemplo.

Devido à pandemia da Covid-19, a escola, no ano de 2020, não estava no espaço físico e sim no remoto-digital, dificultando a aproximação com a universidade. Sobre isso, consideramos importante destacar, como o faz Borelli (2018):

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

Além do conhecimento de professoras(es), conforme enfatiza a autora acima, ressaltamos que precisamos também do conhecimento e das relações com alunas(os) da escola; são eles e elas que, juntamente conosco, possibilitam “modos de criar conhecimentos acadêmicos que se comprometam com a produção de existências e a valorização do protagonismo dos estudantes, afinal são eles que fazem os currículos” (SUSSEKIND, COUBE, 2020, p. 61).

O cenário da pandemia e a influência das tecnologias digitais no ensino

Fazemos aqui algumas rápidas ponderações sobre o uso de tecnologias digitais no estágio, embora não seja esse o foco de nosso interesse. No ano de 2020 o uso das tecnologias digitais na educação e na formação docente foi mais abordado devido ao período de ensino remoto provocado pela pandemia da Covid-19, homologado pela portaria do MEC n.343, que instituiu a suspensão das atividades presenciais e sua organização em espaços mediados pelas tecnologias enquanto durasse a pandemia. Apesar de a pandemia ter ressaltado a necessidade de integração entre TDICs e ensino, a inserção das TDICs já estava prevista nos documentos de ensino, entre eles a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que orienta que se considere o trabalho com os multiletramentos no ensino de línguas.

Considerando o manifesto do Grupo de Nova Londres (1996), em que vemos reflexões sobre quais letramentos precisam estar inseridos na sociedade, com as mudanças que ocorrem nas diferentes esferas da vida humana, encontramos a necessidade de as escolas enfatizarem dois aspectos fortes das sociedades atuais: as múltiplas culturas e as múltiplas formas de linguagens, marcadas pelos ambientes digitais. Um pouco mais de duas décadas se passaram desde o manifesto do Grupo de Nova Londres; porém, durante a pandemia, os discursos que se seguiram foram sobre a pouca relação da formação docente com o uso pedagógico dos letramentos e tecnologias digitais, revelando “um ensino tipicamente tradicional com pouca ou nenhuma relação com as tecnologias” (LIMEIRA, BATISTA, BEZERRA, 2020, p. 4) e até mesmo com o mundo social.

Diante desse cenário que apontou a pouca afinidade da formação docente com o uso das TDICs, é preciso refletir a respeito das relações que foram ou não possibilitadas por elas

quando o estágio se configurou de forma remota. A análise dessa interação é necessária para a compreensão das práxis construídas nesse momento adverso, haja vista que integrar o digital para práticas tradicionais de ensino é pouco satisfatório, conforme abordam Kenski (2012; 2013) e Aranda (2020). Desse modo, as tecnologias digitais se tornaram potenciais para a educação linguística durante a pandemia; com elas, processos pedagógicos diante da impossibilidade do ensino presencial se fizeram possíveis.

É fundamental ressaltar aqui que as TDICs na educação não são neutras, ou seja, elas precisam ser pensadas para além de meios técnicos, uma vez que, na interação entre as pessoas, visão de mundo, valores e compromissos estão integrados (PIMENTA, LIMA, 2017). O trabalho pedagógico educacional, durante a pandemia, se deu em ambiente digital, por meio de encontros síncronos e assíncronos; através de e-mails, mensagens em grupos de whatsapp e interações em plataformas de ambientes virtuais de aprendizagem (antes até mesmo pensadas para o contexto empresarial e, então, adaptadas para usos educacionais). O que enfrentamos foi uma corrida por descobrir formas de mantermos as relações e a construção de um processo educacional, agora em meio ao caos que assistimos diariamente ao nosso redor – no mundo, no Brasil, em nossas cidades, bairros, ruas e casas. Fazemos aqui essas rápidas pontuações sobre as tecnologias, para seguirmos com nosso interesse de discutir e problematizar o que construímos por meio delas nas práxis do estágio de inglês que aqui relatamos.

Sobre as conversas da, na e com a *escoluniversidadescola*: algumas questões metodológicas

Esta discussão se baseia em uma perspectiva qualitativa e interpretativista de pesquisa, com material empírico gerado por meio de entrevistas, questionários e com o uso de todas as atividades e participações de pessoas envolvidas na disciplina de estágio supervisionado em inglês em uma universidade no centro-oeste do Brasil, a saber: o professor e a professora da universidade e as professoras das escolas onde a disciplina de Estágio Supervisionado em Inglês foi realizada; as(os) professoras(es) em formação inicial no estágio e as(os) alunas(os) da escola.

Moita Lopes (1994) argumenta que a pesquisa interpretativista busca romper com o

caráter positivista advindo das ciências naturais. Para o autor, os fatores sociais não são vistos como fixos, mas sempre numa diversidade de significados múltiplos e socialmente construídos através das relações entre os sujeitos da pesquisa; o social é fruto de significados e interpretações que são produzidos pelas(os) participantes de um determinado contexto. O texto de pesquisa, como resultado, fornece uma explicação cultural das questões enfocadas e consideradas importantes para virem a ser discutidas.

Nesse sentido, a nosso ver, nos engajamos aqui em “conversas” *da, na e com a escoluniversidadescola*. Entendemos “conversar” aqui da mesma maneira como o faz Skliar (2006, p. 32), relacionando o significado de conversar com conhecer o outro para além de uma perspectiva “racional” ou do “saber científico acerca do outro”. Para o autor, formar professoras(es) para conversar significa vincular-se com “as experiências do outro, dos outros, com a vibração em relação ao outro, com a ética prévia a todo outro específico, com a responsabilidade para com o outro”. Entendemos, aqui, “conversar” como possibilidade de “versar com” e de “construir versões” das experiências que vivenciamos.

Como já exposto anteriormente, o contexto social deste trabalho é o estágio supervisionado de licenciatura em Letras/inglês de uma universidade pública no centro-oeste durante o ano de 2020, ano marcado pelo ensino remoto emergencial como prevenção contra a pandemia da Covid-19. A turma de estágio era composta por 21 licenciandos(as), a quem nos referimos como professoras(es) em formação inicial, além da professora da universidade (PU) e duas professoras das escolas, com os pseudônimos de Cecília e Nalva.

Devido ao período de ensino remoto, o material empírico deste trabalho foi construído através de plataformas digitais, a saber: as aulas do estágio no *Google Meet*, as conversas geradas por meio de entrevista também realizada pelo *Google Meet*, e um questionário aplicado através do *Google Forms*. Os temas da entrevista e do questionário eram sobre a experiência com o estágio remoto no que tange à relação com a escola, com o inglês, com as professoras das escolas e as tecnologias digitais.

Na tabela abaixo, apresentamos a organização das atividades do semestre letivo conforme ocorrido:

Quadro 1: A organização dos temas e atividades do estágio em inglês durante a pandemia.

Encontros síncronos	Data	Temas e atividades dos encontros	Participantes dos encontros
1º Encontro	21/08/20 – 9h às 11h30	Apresentação da turma e da proposta do estágio; dinâmica sobre as expectativas para o estágio remoto; conversa com a professora da escola (Nalva).	Professora da universidade (PU); Professoras(es) em formação inicial; Professora da escola (Nalva); Professor assistente (PA).
2º Encontro	28/08/20 – 9h às 11h30	Discussão sobre os textos: - JORGE, Míriam L. dos S. Preconceito contra o ensino de inglês na escola pública. In: LIMA, Diógenes C. <i>Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas</i> . São Paulo: Parábola, 2009. p. 161-168. - TONIN, P. Josiane. Na escola regular se aprende inglês: Uma experiência com rap na escola pública. <i>Revista Com Censo</i> , n. 17, v. 6, 2019.	Professora da universidade (PU); Professoras(es) em formação inicial; Professoras das escolas (Cecília e Nalva); Professor assistente (PA).
3º Encontro	04/09/20 – 9h às 11h30	Discussão sobre o ensino de inglês no Brasil como <i>língua franca</i> para a construção de um ensino local. Vídeo com professores Domingos Sávio Pimentel Siqueira (UFBA) e Eduardo Diniz Figueiredo (UFPR): https://www.youtube.com/watch?v=r0ZIKj8OHA4&t=4s	Professora da universidade (PU); Professoras(es) em formação inicial; Professora da escola (Nalva); Professor assistente (PA).
4º Encontro	11/09/20 – 9h às 11h30	Continuação da discussão sobre o ensino de inglês como <i>língua franca</i> no Brasil para a construção de um ensino local. Vídeo com professores Domingos Sávio Pimentel Siqueira (UFBA) e Eduardo Diniz Figueiredo (UFPR): https://www.youtube.com/watch?v=r0ZIKj8OHA4&t=4s	Professora da universidade (PU); Professoras(es) em formação inicial; Professor assistente (PA).
5º Encontro	18/09/20 – 9h às 11h30	Discussão sobre os textos: SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. <i>Calidoscópio</i> , v.7, n. 1, p. 11-23, 2009. BORGES, Douglas; RIBEIRO, Nayara P. Uma sequência didática bem-sucedida: discutindo bullying na sala de aula. <i>Revista Bem Legal</i> , v. 3, n. 1, 2013.	Professora da universidade (PU); Professoras(es) em formação inicial; Professor assistente (PA).
6º Encontro	25/09/20 – 9h às 11h30	Discussão dos textos: SILVESTRE, Viviane Pires Viana. Ensinar e aprender línguas estrangeiras/adicional na escola: a relação entre perspectivas críticas e uma experiência prática localizada. <i>RBLA</i> , vol. 15, n. 1, p. 61-84, 2014.	Professoras Barbara Sabota (UEG) e Viviane Silvestre (UEG) estiveram presente para discutir os textos com os alunos. Professora da universidade (PU); Professoras(es) em formação inicial; Professor assistente (PA).
7º Encontro	02/10/20 – 9h às 11h30	Discussão crítica de um plano de aula e reconstrução do plano sob uma perspectiva crítica para o ensino de inglês na escola.	Professora da universidade (PU); Professoras(es) em formação inicial; Professor assistente (PA).
8º Encontro	15/10/20 – 9h às 11h30	Instruções e orientações sobre o trabalho de regência nas escolas.	Professora da universidade (PU); Professoras(es) em formação inicial; Professoras das escolas (Cecília e Nalva); Professor assistente (PA).
1º Seminário	20/11/20 – 9h às 11h30	Partilha sobre os planejamentos, as regências, os encontros e as dificuldades de aulas nas escolas.	Professora da universidade (PU); Professoras(es) em formação inicial; Professoras das escolas (Cecília e Nalva); Professor assistente (PA).
Seminário final do estágio	11/12/20 – 9h às 12h30	Apresentações gerais sobre a experiência do estágio por meio de narrativas multimodais. Discussão e reflexão crítica sobre a profissão. O ensino de inglês na educação básica a partir de novas vivências na escola no estágio durante a pandemia.	Professora da universidade (PU); Professoras(es) em formação inicial; Professoras das escolas (Cecília e Nalva); Professor assistente (PA).

Fonte: Elaborado pelos autores.

E, de repente, o estágio remoto: relações com a escola pública

Conforme apresentamos na introdução deste artigo, buscamos romper com a dicotomia entre teoria e prática no estágio, a fim de compreendê-lo como lugar de construção de práxis docentes (PIMENTA, LIMA, 2017), em que teoria e prática são articuladas em

movimentos da docência. Em nossas conversas com a *escoluniversidadescola*, buscamos as compreensões e expectativas que tínhamos sobre o momento do estágio. Chama-nos a atenção nossas preocupações sobre o estágio ser ou não uma disciplina diferente de outras do currículo do curso de Letras: Inglês.

Excerto 1

Mariana (PU): quanto mais envolvido no curso como um todo, no curso de formação, no curso de Letras/inglês como um todo, o estágio estiver, melhor. (...) Porque o estágio ele não é pra ser a única disciplina de “prática” [faz sinal de aspas com as mãos], vamos pensar, ele não é pra ser a única disciplina de formação. (...) se ele estiver inserido dentro da escola e se ele estiver também inserido dentro do curso como uma parte da formação, não a única, ele é de grande importância para o curso, né.
(TRANSCRIÇÃO, CONVERSAS ENTRE PU E PA EM 01/12/2020).

Excerto 2

Toni: Acredito que sim, pois colocamos em prática tudo que desenvolvemos e aprendemos durante a graduação.

Larissa: Sim, nessa disciplina nós colocamos em prática os conhecimentos adquiridos ao longo da graduação.

Clarice: Sim. É diferente, pois nessa matéria temos a responsabilidade de ensinar e refletir sobre o que estamos fazendo durante o processo, o que é diferente de apenas observar ou ler teorias sobre o assunto.

(RESPOSTAS DAS(OS) PROFESSORAS(ES) EM FORMAÇÃO INICIAL NO QUESTIONÁRIO).

Apesar de ser levantada a necessidade de integração entre o estágio e todo o curso de formação, sempre com vistas à realidade escolar, como vemos no excerto 1 (em que nós conversamos sobre o estágio e sua inserção no currículo de formação), Toni e Larissa, professor e professora em formação inicial, chegam ao estágio entendendo-o como uma disciplina de prática, de “colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo da graduação” (excerto 2). Identificamos aqui sinais de uma visão colonial de que a universidade seria o lugar da construção do conhecimento (SANTOS, 2010), a ser transmitido antes da chegada à escola (lugar de sua aplicação). Sobre isso, várias(os) autoras(es) ressaltam a maneira como os currículos de Letras separam disciplinas teóricas e práticas na formação docente (BORELLI, 2018). Como consequência, “falamos sobre a língua, sobre a literatura, sobre o texto, sobre políticas educacionais e currículos – parece que falamos pouco dos sujeitos (ou melhor, *com* os sujeitos) que atuam nestes cenários” (CADILHE, LEROY, 2020, p. 261). Por isso, falamos do estágio como “envolvido no curso

como um todo”, isto é, “como uma parte da formação”, mas não a única. Entendemos que o curso não deve perder de vista que, independentemente de áreas do conhecimento a serem enfocadas, estamos falando de uma formação docente em andamento, isto é, uma formação docente de pessoas e lugares em um momento no tempo. A formação, portanto, não pode prescindir de pessoas e lugares – sujeitos, contextos e suas histórias.

Ainda no excerto 2, Clarice menciona a responsabilidade que o estágio demanda para a formação docente: espaços de práxis e não espaços de suposta aplicação de teorias. Como ela ressalta: “nessa matéria temos a responsabilidade de ensinar e refletir sobre o que estamos fazendo”. Clarice fala de “responsabilidade”, o que para nós é de grande relevância: em que mãos reside, afinal, a responsabilidade pela formação? Destacamos aqui a mobilização da práxis como um processo construtor de identidade e agência docentes: é na responsabilidade do fazer e do refletir sobre o que se faz que nos formamos em colaboração (FREIRE, 1974). A universidade não forma sozinha, não pode fazê-lo. É por isso que aqui nos referimos à *escoluniversidadescola* como um espaço de formação, como discutem Sussekind e Coube (2020). Trata-se não apenas de lugares físicos especificamente; são movimentos, circularidades (ROSA-DA-SILVA, 2021). São rodas e cirandas na promoção de encontros e desencontros, que formam e transformam enquanto giram.

Apesar de permanecer nos cursos de licenciaturas uma visão de estágio como o único momento de prática, acreditamos na premente necessidade de adentrarmos às vivências escolares; não um adentrar burocrático para preencher papéis e julgar as práxis das(os) professoras(es) daquele contexto (BORELLI, 2018), mas sim um “*adentrarpraficar*”, no sentido de pertencimento e identificação com o espaço escolar, que também é um espaço de formação (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2020, p. 209-210).

O adentrar às escolas no ano de 2020 ocorreu de forma diferente, uma vez que o estágio foi desenvolvido de forma totalmente remota. Nesse contexto, buscamos escutar a nós mesmas(os) – professoras(es) da universidade responsáveis pela disciplina, e as(os) professoras(es) em formação inicial sobre como entendiam a possibilidade do estágio feito sem a presença física da e na escola naquela experiência de formação.

Excerto 3

Mariana (PU): No começo eu desacreditei muito, eu desacreditei, achei que não ia dar muito certo não. Eu achei que não ia conseguir muito contato

com os estagiários, que a gente ia ficar muito fugidio, que eu não ia conseguir realmente obter uma interação com os alunos. Eu achei que a gente não ia conseguir chegar até a escola (...) então, eu desacreditei dessa possibilidade.

(CONVERSA ENTRE PROFESSORA DA UNIVERSIDADE E PROFESSOR ASSISTENTE, EM 01/12/2020).

Inicialmente, desacreditamos do estágio de modo remoto: imaginamos que não conseguiríamos “contato” e “interação” ou mesmo “chegar até a escola” pelo modo online. O estágio não poderia “dar muito certo” com a ausência da escola e das interações entre os sujeitos da formação. Havia ali uma recusa em assumir o papel de universidade como formadora única; queríamos buscar uma ecologia de saberes (SANTOS, 2010), conhecimentos construídos por sujeitos outros. O desejo era romper com a colonialidade do saber, que apaga formas de conhecimento não legitimadas pela ciência da modernidade do Norte Global (LANDER, 2005). A escola, como aqui estamos advogando, não é espaço de prática; é espaço de co-construção de conhecimentos e práxis da e para a formação docente. É a *escoluniversidadescola* (SUSSEKIND, COUBE, 2020): a escola que vai à universidade que vai à escola; intermináveis conversas, idas e vindas.

Ainda sobre a relação com a escola, destacamos a maneira como o estágio remoto permitiu construir uma visão da escola enquanto espaço de resistência a um cenário de necropolítica e necroeducação. Sobre esses conceitos, tomamos o que Mbembe (2016) e Costa, Martins e Silva (2020) afirmam:

Entendendo que a necropolítica constitui-se como uma política de morte, de extinção e de apagamento de tudo aquilo/aqueles aos quais não se considera o direito à vida plena, em que se mata o corpo e toda a possibilidade de existência (Mbembe, 2016), podemos pensar que a educação se estabelece como um dos seus braços principais. A educação exerce a mesma gerência sobre matar e deixar morrer, sobre fazer viver e fazer morrer, em seus sentidos físicos e simbólicos. (COSTA, MARTINS, SILVA, 2020, p. 12).

Nesse sentido, a professora em formação inicial Lídia parece entender a escola como um espaço de luta contra uma política e uma educação de morte:

Excerto 4

Lídia: É revoltante o que o governo fez com o ensino esse ano, mas vejo que as escolas e os professores trabalharam com o que tinham ao alcance.

(...) Então o que eu aprendi é que a escola pública é resiliente. É resistência. (TRANSCRIÇÕES DE RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO ÀS(AOS) PROFESSORAS(ES) EM FORMAÇÃO INICIAL).

A escola é resistência, pois os agentes que dela fazem parte também são resistências; nesse contexto, a relação que os alunos tiveram com as(os) professoras(es) das escolas, ainda que à distância – de modo *online*, foi relevante para que não apenas passassem burocraticamente pela escola. Foi na relação com as pessoas da escola que entendemos o que é a escola, confirmando que esse lugar educacional se constitui por meio de pessoas, não de paredes. Foram as relações de proximidade com as pessoas da escola – professoras e alunas(os) – que “transformaram situações fadadas ao aparente fracasso em possibilidades singulares de adentrar a formação docente e o ensino de inglês na escola”, como aparece em Mastrella-de-Andrade (2020, p. 193).

E, de repente, o estágio remoto: relações com as professoras da escola

As experiências no Estágio Supervisionado em Inglês que aqui discutimos foram desenvolvidas em parceria com professoras de inglês de duas escolas públicas: Nalva, do Ensino Médio, e Cecília, do Ensino Fundamental Anos Finais. Chama-nos a atenção nesse processo a maneira como, se por um lado, enfrentamos a distância física da comunidade escolar (em função da pandemia da COVID-19), por outro mantivemos contato constante com as professoras da escola. No primeiro encontro síncrono do estágio, a professora Nalva esteve presente, trazendo relatos sobre como estava seu trabalho remoto na escola:

Excerto 5

Nalva: Olha, gente, tem sido difícil fazer o ensino de inglês na escola. Muitos alunos faltam, não estão presentes nos *Meets*, não acessam a plataforma, não temos notícias deles. Eu tenho achado muito difícil fazer o ensino. Fiz muitos cursos, mergulhei para entender o *classroom*, né. Isso eu já sei administrar. Mas não tem sido fácil. É uma realidade muito distante da que a gente tinha anteriormente, estamos aprendendo tudo de novo. Vocês vão ver lá quando forem começar as regências. Eu fico até grata por pensar que vocês vão estar comigo, porque o estágio é sempre uma oportunidade de aprender muito para mim. Já participei algumas vezes do estágio com a Mariana e sei que tem muita coisa que a gente aprende. (TRANSCRIÇÃO, FALA DE NALVA NO ENCONTRO SÍNCRONO DE 21/08/20).

Consideramos aqui a importância da presença (inclusive física e geograficamente) marcada da escola no estágio e do estágio na escola (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2020). Nesse sentido, como também discutem Borelli (2018) e Cadilhe e Leroy (2020), é preciso ouvir a voz da escola e conversar com ela, não apenas se ocupar de pressuposições. É preciso estar lá. Sobre isso, também Skliar (2006) nos lembra sobre a prontidão para conversar: entender os sujeitos e seus contextos não por meio de informações textuais racionalizadas; conversar significa ter abertura para ouvir não simplesmente a partir do nosso contexto, mas a partir do contexto, da experiência, da vivência da alteridade.

Para tanto, a formação precisa conversar *na e com a* escola. Na fala da professora Nalva, vemos seu convite para que o estágio conheça a realidade que a comunidade escolar está vivenciando na pandemia. Onde estão as(os) alunas(os)? É a pergunta para a qual não se tem resposta definida. Poucas(os) acessam as atividades pelo ambiente de aprendizagem; poucas(os) comparecem sincronamente. Nalva não conhece as(os) alunas(os), pois é o primeiro ano delas(es) no ensino médio daquela escola. “Vocês vão ver lá quando forem começar as regências”, adverte-nos; e complementa: “eu fico até grata por pensar que vocês vão estar comigo”. A professora da escola dá boas-vindas ao estágio junto com ela e à universidade na escola; mobiliza-se, assim, a *escoluniversidadescola*; abrem-se universidade e escola, para a colaboração que faz circular os movimentos de formação construídos por e para todas(os) que se envolvem. Relembramos: desde o primeiro encontro do estágio, de modo online, buscamos convidar as professoras da escola para estar conosco. Com o rearranjo dos horários das aulas síncronas na escola, elas tinham janelas que coincidiam com nossos encontros e, assim, aceitaram ao convite. Assim, os encontros do estágio, nossas câmeras e microfones abertos, as discussões que fazíamos, a colaboração entre nós – tudo isso nos colocou em movimentos de formação.

Tendo em vista o contexto de ensino remoto, as horas de regência na escola foram realizadas via *Google Meet* (para aulas síncronas) e *Google Classroom* (para comunicação e atividades assíncronas), ambientes disponibilizados às escolas pela Secretaria de Educação. Foi assim que as(os) professoras(es) em formação realizaram as regências de inglês na escola, sob a supervisão e orientação das professoras da escola e da universidade. Sobre a presença das professoras da escola ao longo do estágio, trazemos o relato abaixo

feito por uma professora em formação inicial (sobre Cecília):

Excerto 6

Larissa: Com a professora Cecília, o impacto foi na hora de humanizar os alunos e criar um ambiente confortável para o exercício do estágio. Ficava cada vez mais claro, durante as aulas, que a docente conhecia de fato os alunos, e conseguiu, por causa dessa intimidade previamente construída, nos colocar mais perto deles, catalisando nosso processo de conhecê-los, e de eles nos conhecerem. Para além disso, a professora sempre disponibilizou tempo e disposição para nossas dúvidas e comentários e analisando nossas aulas de forma construtiva e coerente com o que foi previamente planejado, oferecendo sempre uma grande diversidade em materiais de apoio.

(LARISSA, TEXTO DO RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO, 2020).

Quem, afinal, sabe dizer sobre o ensino de inglês na escola? Quando vemos grandes e variados compêndios que abrigam textos sobre como formar professoras(es) de línguas, podemos notar que as(os) autoras(es), de modo geral, pertencem ao eixo Inglaterra-Estados Unidos. Trata-se da colonialidade do saber (LANDER, 2005), que persiste sobre nós a ditar quem sabe a língua, quem sabe ensiná-la e quem sabe ensinar a ensiná-la. Sobre isso, concordamos com Kumaravadivelu (2021), que sugere uma ruptura epistêmica com a dependência do conhecimento ocidental, que possa promover perspectivas localizadas de ensino de inglês e formação de professoras(es), como forma de romper com subserviências que silenciam nossos contextos.

Como mostramos no excerto 6, a práxis da professora da escola deixa a entrever seus saberes locais, sua forma de se aproximar e conhecer seus(suas) alunos(as), mesmo no modo remoto. Não se trata de receber textos sobre quem ou como são as(os) alunas(os) do 6º ano do ensino fundamental da educação básica. O professor em formação, em seu relato, fala de uma práxis que constrói ação e reflexão sobre como se relacionar com os sujeitos da escola e como não fechar os olhos aos problemas latentes:

Excerto 7

Toni: Os alunos de escola pública são participativos, inteligentes e interessados, porém é difícil enxergar tais qualidades remotamente. Muitos alunos não têm estruturas para ter aula remota o que acaba influenciando no rendimento escolar.

Toni: A participação dos alunos seria totalmente diferente. Com o ensino remoto não ouvimos a voz dos alunos, eles nunca ligam os áudios. A participação é feita pelo chat, o que demora e acaba atrasando a aula.

Lídia: No ensino presencial tínhamos a sala cheia, com uns 30 alunos te olhando e ouvindo. Mas no ensino remoto, mal posso dizer que tive contato com os alunos. Não houve uma única regência com alunos online e meu único contato com eles foi através das correções das atividades.
(TRANSCRIÇÕES DE RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO DAS(OS) PROFESSORAS(ES) EM FORMAÇÃO INICIAL).

Um dos maiores conflitos durante o estágio remoto foi a falta de interação e contato com as(os) alunas(os) da escola. Conforme Lídia relata, ela não teve nenhum momento de regência com as(os) alunas(os) presentes no encontro síncrono, somente a experiência com a correção de atividades assíncronas. Ela se preparou para os encontros; porém, as(os) estudantes não se fizeram presentes. Diversos motivos explicam a baixa presença nos encontros síncronos, como falta de conexão à internet, de aparelho tecnológico, de ambiente próprio para os estudos em casa; problemas de saúde física, psicológica, emocional; crises financeira e relacional. O ensino remoto emergencial, na escola pública, escancarou as desigualdades que já existiam e as tornaram ainda mais sofríveis e alarmantes para os que menos possuem (SANTOS, 2020). A educação, assim, sem suporte, sem incentivo, sem investimento, se mantém como braço da necropolítica, contribuindo para manter à míngua as vidas cujas mortes importam menos.

E, de repente, o estágio remoto: relações com a língua inglesa

Um dos textos discutidos no estágio durante o semestre letivo de que aqui falamos foi escrito pela professora Josiane Tonin (TONIN, 2019), intitulado *Na escola regular se aprende inglês: Uma experiência com rap na escola pública*. Professora da rede pública do Distrito Federal, Josiane esteve presente de modo online para discutir conosco seu próprio texto. O que se destaca, a nosso ver, é o desejo pela presença da escola no estágio. Outro material discutido também na disciplina foi o vídeo *Teaching English as a Lingua Franca*, dos professores Sávio Pimentel Siqueira (UFBA) e Eduardo Diniz Figueiredo (UFPR)⁵. Para a professora da universidade e o professor assistente, cada um desses materiais tocou os encontros síncronos da disciplina naquele semestre de modo especial; o primeiro, por ser um texto sobre o ensino de inglês na escola pública, publicado por uma professora de escola

⁵ A lista desses materiais encontra-se no Quadro 1, bem como nas referências ao final do artigo.

pública que esteve presente (de modo online) nas aulas do estágio. Já o vídeo foi tocante por trazer uma abordagem mais local e menos eurocêntrica do inglês. Sobre esses dois materiais, destacamos os seguintes relatos de nossas conversas:

Excerto 8

Mariana (PU): A gente teve ali conversando conosco uma professora que tinha um texto publicado, uma professora que tinha o relato da experiência dela, uma experiência bem-sucedida, uma professora da escola, uma professora que tem um olhar sensível para os seus próprios alunos. (...) aquilo pra mim foi maravilhoso, porque eu nunca tinha conseguido. (...) Eu nunca tinha botado um vídeo e isso eu acho que tocou. Não o vídeo em si, não o fato de ter sido pelo meio vídeo, pela mídia vídeo, eu acho que pelo fato de ter aberto espaço para o inglês local, o inglês brasileiro, isso começou a dar espaço pra gente pensar a legitimidade do nosso inglês, a legitimidade do inglês que a gente tem e que a gente ensina.
(CONVERSAS ENTRE PROFESSORA DA UNIVERSIDADE E PROFESSOR ASSISTENTE, EM 01/12/2020).

A partir das discussões feitas no estágio com o texto e o vídeo mencionados, levantamos duas questões para reflexão: a primeira é a presença da professora da escola, mais um movimento de ruptura colonial no estágio remoto, contribuindo com sua experiência no ensino público e compartilhando que é possível, sim, ensinar inglês na escola, mostrando “a necessidade do contato mais frequente com a escola durante nossa formação inicial” (TONIN, 2018, p. 61). A segunda questão diz respeito à descentralização do inglês do eixo EUA-Inglaterra, a partir da perspectiva do Inglês como *lingua franca* local, discutido pelos professores no vídeo. Nesse contexto, múltiplos repertórios da língua são valorizados e contribuem para que não se mantenham “linguofobias” (REZENDE, 2015) a partir de falantes idealizados, uma vez que isso terá consequências para a atuação docente.

Excerto 9

Mariana (PU): Um professor que vê uma língua como um sistema abstrato que você precisa adquirir de uma maneira perfeccionista idealizadamente, essa pessoa vai chegar na escola e vai impor determinada coisa sobre seus alunos que muitas vezes podem excluí-los e pode tornar o seu próprio ensino, a sua própria atividade de ensinar algo, tão inatingível para os alunos, porque a ideia que ela tem de língua é inatingível. Então a nossa postura depende muito da ideia que a gente tem de língua (...) mas essa ideia então de pensar que língua nós falamos, como é que a gente se sente quando a gente fala, tudo isso foi trabalhado no estágio e isso é importante pra que tipo de professor ou professora a gente vai ser.
(CONVERSAS ENTRE O PROFESSOR ASSISTENTE E A PROFESSORA DA ESCOLA, EM 01/12/2020).

A perspectiva de inglês como *lingua franca* (ILF) é a que aparece na BNCC para o ensino de inglês, conforme os professores argumentam no vídeo. Entretanto, é interessante ressaltar que na formação docente uma perspectiva crítica precisa ser lançada sobre uma visão de *lingua franca* que se refira à língua como instrumento de comunicação. O que estamos buscando enfocar aqui é uma forma de valorização dos diferentes repertórios linguísticos que desenvolvemos ao longo da vida (BLOMMAERT, 2010), enfatizando não somente o inglês falado em diferentes países, mas também o inglês que pode ser falado em diferentes regiões do Brasil, de acordo com as especificidades de cada local (FIGUEIREDO, SIQUEIRA, 2020). Nesse sentido, ao invés de pensarmos um currículo único de educação linguística (como a BNCC nos dá a entender), pensamos em currículos localizados a partir das necessidades e características do uso do inglês para nossos próprios contextos.

Em relação ao preconceito de que na escola não se aprende inglês, vemos no texto de Tonin (2019) a busca por essa ruptura, pois ela relata como, em uma de suas aulas, usa o rap enquanto ritmo, cultura, língua e tema de modo integrado. Vemos, na experiência relatada por Tonin (2019), a razão pela qual consideramos “emocionante” ter a presença da autora do texto no estágio, pois ainda permanecem fortemente os discursos de que a “escola fracassa em seu papel de ensinar inglês” (TONIN, 2019, p. 89). Sendo assim, quando temos a presença do conhecimento escolar e suas práxis durante o estágio, vemos a possibilidade de legitimar, agregar e interagir com os saberes que circulam nas diferentes instituições, como advoga Borelli (2018) ao falar da necessidade de decolonizar as práticas de estágio.

A perspectiva de língua e de educação linguística que permeou a experiência de estágio remoto que aqui trazemos baseia-se na linguística aplicada crítica (PENNYCOOK, 2001) e na compreensão de língua como prática social. Menezes de Souza (2011) assim a descreve:

(...) a linguagem é social e cultural, a linguagem nunca é abstrata, descontextualizada, a linguagem nunca é a mesma para toda uma nação, todo um mundo, todo um cosmos. A linguagem para Freire, ao representar palavras, representa mundos e esses mundos são sociais, culturais múltiplos. (MENEZES DE SOUSA, 2011, p. 288).

As práxis de educação linguística no estágio de inglês, construídas nesse entendimento, tiveram um embasamento crítico, o que implica entender a educação como

esforço de transformação, não de reprodução. Nesse sentido, buscou-se enfatizar a língua como construção social e como construtora de realidades. Como apresentamos no Quadro 1, os textos e as discussões da disciplina de estágio enfatizaram a educação linguística a partir dos letramentos críticos. Com isso, algumas questões foram apontadas pelas(os) professoras(es) em formação inicial como latentes ao final daquele semestre letivo:

Excerto 10

Larissa: Acredito que foi bem importante pensar no inglês não como uma língua que precisa ser ensinada, mas como uma ferramenta a ser utilizada na transformação do aluno. Sempre pensando nele como um ser crítico e estimulando esse pensamento.

(TRANSCRIÇÕES DE RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO ÀS(AOS) PROFESSORAS(ES) EM FORMAÇÃO INICIAL)

A compreensão de Larissa em: “inglês não como uma língua que precisa ser ensinada, mas como uma ferramenta a ser utilizada na transformação do aluno” aponta, a nosso ver, para uma ressignificação do papel do inglês na escola. O inglês deixa de ser visto e ensinado como uma língua para atender às demandas do mercado para se tornar, mais do que isso, uma forma de transformação segundo os interesses e necessidades locais das(os) alunas(os) que *ensinaprendem* na escola, como também discute Jorge (2009).

De igual modo, vemos Toni ressignificando o lugar da gramática nas aulas de inglês para si mesma. Ela usa termos que o coloca como sujeito de sua fala e de sua práxis, como destacamos no excerto a seguir:

Excerto 11

Toni: Acredito que a aprendizagem crítica integrada com gramática foi essencial para mim. Foi a primeira vez que **trabalhei** assim e foi muito importante para quebrar a minha visão de que gramática tinha que ser o centro da aula.

(TRANSCRIÇÕES DE RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO ÀS(AOS) PROFESSORAS(ES) EM FORMAÇÃO INICIAL).

De modo geral, os currículos do ensino de inglês são guiados por categorias e estruturas gramaticais, ensinadas independentemente do contexto, do tema, do assunto das aulas. Entretanto, como ressalta Menezes de Sousa (2011, p. 288), “a linguagem nunca é abstrata, descontextualizada”. Isso implica dizer que toda tentativa de apresentar uma língua e sua estrutura em um vácuo contextual ou em um contexto neutro representará, de uma

forma ou de outra, um mundo social. O problema é que esse será, muitas vezes, um mundo social distante ou irrelevante frente às realidades que vivem os(as) “homens e mulheres reais que caminham sobre a face da terra” (RAJAGOPALAN, 2002, p. 25). Chama-nos a atenção a maneira como Toni fala de sua própria práxis no excerto 11 e reflete sobre sua ação como professora: “foi a primeira vez que trabalhei assim”, expressando a agência docente que o estágio na *escoluniversidadescola* promove. Consideramos importante ressaltar a maneira como os excertos deixam também reflexões sobre transformações ainda por vir, desconstruções ainda por fazer, mostrando a formação como sempre incompleta.

E assim, o Estágio Supervisionado remoto: algumas considerações finais

Iniciamos este artigo tendo como contexto a pandemia da Covid-19, o fechamento das escolas, a educação linguística e o trabalho do estágio para a formação de professores(as) nesse cenário. Propusemos discutir as relações vivenciadas na formação de professoras(es) de inglês durante um semestre de estágio supervisionado remoto, haja vista que tal componente objetiva a atuação docente em contextos próprios da profissão, ou seja, na escola.

Uma palavra que caracterizaria nossas vivências no estágio, conforme aqui discutimos, poderia ser ruptura. Buscamos iniciar rupturas com colonialidades através do estreitamento das relações *escoluniversidadescola*. Relações com a escola pública, com professoras da escola e com a língua inglesa trouxeram oportunidades de coconstruirmos entendimentos outros sobre o ensino de inglês na educação básica.

Acreditamos na relação *escoluniversidadescola* como uma potência para desconstruir visões estereotipadas e estigmatizantes, preconceitos e exclusões que o ensino de inglês na educação básica tem promovido (ROSA-DA-SILVA, 2021). As relações podem, também, transformar nossas expectativas em cenários trágicos, difíceis e de crise.

O estágio remoto, a nosso ver, possibilitou novas cossignificações (ROSA-DA-SILVA, 2021) sobre o processo de formação docente, as relações necessárias para isso, e o papel da escola na sociedade. A nosso ver, essa possibilidade somente se deu porque a escola se fez presente no estágio e o estágio esteve na escola. A formação não pode abrir mão de

construir-se no aprofundamento das relações entre universidade e escola, entendendo o que significa educação pública de fato. Não pode abrir mão de suas relações com as pessoas da escola – professoras(es) e estudantes reais que vivenciam a vida social na e pela escola, em cenários globais e locais de escassez, privação, injustiça, violência, abusos e negação de direitos e de dignidade. De igual modo, não pode abrir mão de ressignificar suas relações com a própria língua inglesa; língua que nos chega pela colonização e se mantém entre, em e sobre nós pela colonialidade (KUMARAVADIVELU, 2012; BASTOS, 2019). É também papel do estágio desconstruir a colonialidade das perspectivas eua-eurocêntricas do inglês e valorizar as multiplicidades de repertórios do inglês que passa a ser nosso (SIQUEIRA, FIGUEIREDO, 2020).

Poderíamos ainda recorrer a parágrafos e mais parágrafos para discutir essa experiência com o estágio remoto e as reflexões sobre formação docente que foram promovidas a partir dos conflitos e confrontos vivenciados. Entretanto, pausamos aqui nossas reflexões para abrir caminho a outras, de leitoras(es) de outros lugares, tempos e contextos. Nos encontros *escoluniversidadescola*, cada experiência é, ao mesmo tempo, coletiva e única, mas poderá sempre ser *sentidapensada* de modos diferentes.

Referências

ANDREOTTI, V.; PEREIRA, R. S.; SANTIAGO, EDMUNDO, E. S. G. M. O imaginário global dominante e algumas reflexões sobre os pré-requisitos para uma educação pós-abissal. **Revista Sinergias**, n. 5, 2017.

ARANDA, Maria del Carmen. Integração de tecnologias digitais na aula de línguas: possibilidades pedagógicas e desafios da formação de professores. *In*: COUTO, Aldenice de Andrade; AZEVEDO, Érika Pinto; GOMES, Rosivaldo (Orgs.). **O uso das novas tecnologias na formação de professores de Línguas Estrangeiras**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2020, p. 19-42. Ebook. Disponível em: <http://editoraespaçoacademico.com.br/product/o-uso-das-novas-tecnologias-na-formacao-de-professores-de-linguas-estrangeiras/>. Acesso em: 14 dez. 2020.

BASTOS, Pedro Augusto de Lima. Problematizing language conceptions in a decolonial perspective: an experience with student teachers in an english teacher education course at a Brazilian university. 2019. 179 f. **Dissertação** (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

BEHAR, Patricia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a--distancia/>. Acesso em: 14 dez. 2020.

BLOMAERT, J. M. E.; Backus, A. Repertoires revisited: 'Knowing language' in superdiversity. **Working Papers in Urban Language & Literacies**, Vol. 67, 2013.

BLOMMAERT, Jan. **The Sociolinguistics of Globalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BORELLI, J. D. V. P.; PESSOA, R. R. O estágio em língua inglesa e o desafio decolonial: problematizações sobre as relações interpessoais de seus/suas agentes. **Revista Moara**, v. 51, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/7331>. Acesso em: 14 dez. 2020.

BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira. **O estágio e o desafio decolonial: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês**. 2018. 222 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=18/03/2020&jornal=515&pagina=39>. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº02/2019, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 10 dez. 2020.

CADILHE, Alexandre J.; LEROY, Henrique R. Formação de professores de língua e decolonialidade: o estágio supervisionado como espaço de (re) existências. **Calidoscópico**, v. 18, n. 2, p. 250-270, 2020.

CAZDEN, Courtney; Cope, Bill; Fairclough, Norman; Gee, Jim; et al **A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures**. Harvard Educational Review; Spring 1996; 66, 1; Research Library p. 60.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Paz e Terra, 1974.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos póscoloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In*:

SANTOS, 182 Boaventura. S.; MENESES, Maria P. (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 455-491.

JORGE, Míriam L. dos S. Preconceito contra o ensino de inglês na escola pública. *In*: LIMA, Diógenes C. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009. p. 161-168.

KENSKI, V. M. **Tecnologia e Tempo Docente**. 1ª ed. São Paulo: Papyrus, 2013.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8ª ed. São Paulo: Papyrus, 2012.

KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: The case for an epistemic break. *In*: L. Alsagoff, W. Renandya, G. Hu, & S. L. McKay (Eds.). **Teaching English as an international language: Principles and practices**, New York: Routledge, 2012, p. 9-27.

LIMEIRA, George Nunes; BATISTA, Maria Edenilce Peixoto; BEZERRA, Janete de Souza. Desafios da utilização das novas tecnologias no ensino superior frente à pandemia da COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10. 2020. 13 p.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R.; PESSOA, Rosane Rocha. Um olhar crítico decolonial na formação de professoras/es de línguas no Brasil: sobre estar preparada/o para ensinar. **D.E.L.T.A.** v. 35, n. 3, 2019.

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

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. (Des)Encontros da universidadescola na pandemia: reflexões decoloniais sobre formação docente. **Palestra proferida no I Seminário de Formação de Professores de Língua Inglesa do Tocantins** (Organizado pela UFT, UFNT, CECLLA e APLITINS) em 25/05/21.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos do século XXI: Métodos ou ética? *In*: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. **Formação desformatada: práticas com professores de língua inglesa**. Campinas, Pontes editores, p. 279-303, 2011.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada. *In*: **D.E.L.T.A.**, v. 10, n. 2. p.329-338, 1994.

OLIVEIRA, Cláudia Ester de.; DIAS, Maria Luiza Dias; ALMEIDA, Rafael Santos de. Desafios do ensino remoto emergencial nas escolas públicas durante a pandemia. **Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre**. v. 2, n. 11. 2020.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**. Mahwah NJ:

Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; BORELLI, J. D. V. P. Desafios de uma iniciativa decolonial na formação docente. **Calidoscópico**. v. 17, n. 2, maio-agosto-2019.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 8ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

PRESCENDO TONIN, Josiane. **Ideias decoloniais sobre minha práxis: autoetnografia de uma professora de inglês**. 2018. 145 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

RAJAGOPALAN, K. O Conceito de Identidade em Linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002, p. 21-46.

REZENDE, Tânia Ferreira. Políticas de apagamento linguístico em contexto brasileiro. In: BARROS, Deborah M. de; SILVA, Kleber Aparecido da; CASSEBGALVÃO, Vânia C. (org.). **O ensino em quatro atos: interculturalidade, tecnologia de informação, leitura e gramática**. Campinas: Pontes, 2015. p. 63-77.

ROSA-DA-SILVA, V. **Movimentos decoloniais no estágio de língua inglesa: sentidos outros coconstruídos nas vivências em uma escola pública**. 258 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

SANTOS, Boaventura de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria P. (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 32-83.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, abr. 2020.

SIQUEIRA, Sávio Pimentel; FIGUEIREDO, Eduardo Diniz. **Teaching english as a lingua franca**. Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=r0ZIKj8OHA4&list=WL&index=9&t=3s&ab_channel=PPGIUFSC. Acesso em: 07 dez. 2020.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. Summus Editorial, 2006, p. 15-34.

SUSSEKIND, M. L.; COUBE, A. L. S. **Universidadescolas: deslocando linhas abissais**. In:

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. **(De)Colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas.** Campinas: Pontes Editores, 2020, p. 55-74.

TOKAMIA, Mariana: “Um em cada quatro brasileiros não tem acesso à Internet, mostra pesquisa”. **Agência Brasil.** Rio de Janeiro, 29 Abr. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/um-em-cada-quatrobrasileiros-nao-tem-acesso-internet>. Acesso em 08 dez. 2020.

TONIN, Josiane P. Na escola regular se aprende inglês: Uma experiência com rap na escola pública. **Revista Com Censo**, n. 17, v. 6, 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/617/412>. Acesso em: 07 dez. 2020

Submissão em: 10-06-2021

Aceito em: 05-09-2021