

ESTÁGIO SUPERVISIONADO REMOTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: EXPERIÊNCIAS E PERCEPÇÕES NA UFPR¹

Supervised remote foreign languages teaching practicum in pandemic times: experiences and perceptions at ufpr

Fernanda Silva Veloso²
Angela Maria Hoffman Walesko³

Resumo: Este artigo objetiva compartilhar experiências de formação de professores de línguas estrangeiras ao longo de propostas que viabilizaram o estágio supervisionado, obrigatório nos cursos de licenciatura em Letras, na modalidade remota. As propostas surgiram da demanda por ações educacionais não-presenciais em função da Pandemia Covid-19, responsável pela suspensão do ano letivo presencial na Universidade Federal do Paraná (UFPR - Brasil). Os resultados iniciais deste estudo, de cunho etnográfico, partem de nossas percepções, como professoras formadoras, responsáveis pelas ações, e dos licenciandos que participaram das experiências remotas de prática de docência e estágio supervisionado, considerando crenças pessoais sobre ensinar-aprender línguas por meio de novas tecnologias. Nossas discussões sobre tais percepções fundamentam-se nas concepções sobre estágio e pesquisa no estágio, de Pimenta e Lima (2011), nas perspectivas de Schön (1994), Tardif e Moscovo (2018) quanto à formação reflexiva de professores, nas visões de Garcia da Cunha (2016) e Nogueira (2011) sobre práticas colaborativas de coensino e *coaching* e em discussões de Wenger (1998) e Walesko (2019) sobre comunidades de prática. A partir dessas experiências, percepções e reflexões, apresentadas no texto, sugerimos perspectivas e possibilidades de inclusão e utilização das novas tecnologias nas ações de formação docente na modalidade remota, na já citada universidade e em outras instituições de ensino superior do país.

Palavras-chave: formação inicial de professores, estágio obrigatório, ensino remoto emergencial.

Abstract (ou resumen). This article aims at sharing foreign language teacher education experiences along with proposals that made the supervised teaching practicum, which is compulsory at Letras university teaching courses, possible in the remote modality. The proposals arose from the demands for non-presencial educational actions caused by the Covid-19 Pandemic, which was the reason for the academic presencial year cancellation at Federal University of Paraná (UFPR-Brazil). The initial results of this study, of an ethnographic character, come from our perceptions, as the teacher educators' who were responsible for those actions and, also, from the undergraduate students who participated in the remote experiences of teaching practices and of the supervised teaching practicum, considering personal beliefs about teaching-learning languages through new technologies. Our discussions on those perceptions are theoretically fundamented in Pimenta and Lima's (2011) conception of teaching practicum and research on teaching practicum, on Schön's (1994), Tardif and Moscovo's (2018) perspectives on reflexive teacher education, on Garcia da Cunha (2016) and Nogueira's (2011) views of collaborative practices of co-teaching and coaching, and on Wenger's (1998) and Walesko's (2019) discussions about communities of practice. Based on the experiences, perceptions and reflexions presented in the text, we suggest perspectives and possibilities of inclusion and use of new

¹ Este artigo é um desdobramento do texto publicado pelas autoras nos Anais da V Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação.

² Doutora em Estudos Linguísticos - Linguística Aplicada pela UNESP. Atua como professora nos cursos de Letras (presencial) e Pedagogia (UAB a distância) no Departamento de Teoria e Prática de Ensino da UFPR. É vice-coordenadora do projeto de extensão "Formação em Idiomas para a Vida Universitária" e coordenadora institucional do programa CAPES de Residência Pedagógica da mesma universidade.

³ Doutora em Letras - Linguística Aplicada pela UFPR. Atua como professora no Departamento de Teoria e Prática de Ensino da mesma universidade, onde coordena o projeto de extensão "Professores sem Fronteiras: formação inicial e continuada em línguas estrangeiras e adicionais". Também coordena cursos de inglês e alemão no projeto de extensão Formação em idiomas para a Vida Universitária.

technologies and of teacher education in the remote modality, as well, at the university above mentioned and in other higher education institutions in the country.

Key-words: *Initial teachers education, compulsory supervised teaching practicum, remote emergencial teaching.*

1. Introdução

A educação, formal ou informal, em qualquer espaço social e tempo ao longo da história da humanidade, sempre foi impactada pela tecnologia. O uso da tecnologia sempre tirou os indivíduos de sua “zona de conforto” e exigiu constante aprendizagem. Na chamada “Era digital”, a conectividade, a multimodalidade e a multidisciplinaridade dentro e fora das salas de aula são extremamente facilitadas pela internet, que implementa o processo de ensino-aprendizagem em qualquer área do conhecimento.

O ensino-aprendizagem a distância é uma das áreas educacionais com crescimento mais rápido após o advento da internet. Além disso, a criação do *cyberspace* é, provavelmente, a alternativa mais promissora para o acesso à educação e inclusão social. Interações difíceis ou jamais possíveis somente existem devido às novas tecnologias e viabilizam qualquer tipo de aprendizado. Nas últimas décadas, a educação em muitas instituições tem, cada vez mais, se beneficiada das tecnologias digitais em prol da inclusão social e da melhoria da qualidade de ensino. Em contextos específicos, como locais de difícil acesso, o ensino a distância ou remoto é a única forma de educação para muitas pessoas. O olhar das instituições educacionais para esses contextos foi o principal responsável pelo surgimento de inúmeros cursos a distância ou semipresenciais, nos quais a utilização das novas tecnologias é imprescindível.

Hoje vivemos, globalmente, as restrições à interação presencial provocada por uma Pandemia – a do Covid-19, que exigiu a adaptação de muitas áreas, entre elas a de ensino-aprendizagem presencial, nas escolas e universidades do Brasil e do mundo. A velocidade de contágio e alta taxa de mortalidade provocada pela Covid-19 tem obrigado a sociedade a adotar medidas radicais de distanciamento e isolamento social para o controle da letalidade da doença provocada pelo vírus.

Uma das medidas restritivas rapidamente tomadas em praticamente todos os países atingidos pelo Covid-19, e também no Brasil, foi a suspensão das atividades educacionais presenciais em escolas e universidades. Com base em decretos federais, discutidos adiante em nossa fundamentação teórica, as instituições federais precisaram se “reinventar” planejando ações para que a educação no país continuasse de alguma maneira.

Muitas das ações que foram incentivadas pelas universidades brasileiras dizem respeito ao Ensino Remoto Emergencial (ERE), que, de certo modo, assemelha-se à Educação a Distância (EaD), dado que também é educação mediada por tecnologia. No

entanto, o ERE não prevê o apoio de tutores e carga horária distribuída em atividades síncronas e assíncronas, além de não possuir uma legislação específica.

Com relação à Universidade Federal do Paraná (UFPR), muitos cursos decidiram retomar suas atividades de maneira remota – algo que foi alvo de críticas por parte daqueles que acreditam que esse movimento favorece uma precarização do ensino. A resposta da UFPR aos críticos foi explicar que cursos de “DNA presencial” não seriam ministrados da mesma forma que os cursos que fazem parte do espectro da EaD, mas sim considerando o que defende o chamado ERE, discutido na seção referente à revisão da literatura.

Diante do exposto, temos como objetivo principal, neste texto, compartilhar experiências e percepções de professores (em formação inicial e também formadoras) de línguas estrangeiras do curso de Letras da UFPR no campo de prática de ensino/estágio obrigatório a partir de ações, por nós, professoras formadoras das áreas de línguas neolatinas e anglogermânicas do Departamento de Teoria e Prática de Ensino (DTPEN), planejadas e implementadas. Essas ações integram a disciplina de *Prática de Docência II*, que inclui o estágio obrigatório para licenciandos, ofertada no período de suspensão do ensino presencial na universidade, conforme Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) no. 44/2020.

2. O Ensino Remoto Emergencial (ERE)

Vários especialistas têm evitado usar o termo “educação a distância” quando o assunto é ensino durante a pandemia. Poucos são os estudos sobre a temática, mas uma importante contribuição para o debate é o artigo *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*, publicado há poucos meses por Hodges et al. (2020). Para os autores, o termo “ensino remoto emergencial” é mais específico. O ensino remoto emergencial (*emergency remote teaching* –ERT) é uma opção para as circunstâncias de pressão geradas pela crise que envolve o uso de soluções totalmente remotas para instrução ou educação que seria presencial ou para cursos mistos ou híbridos que voltarão ao seu formato de origem após a crise. Segundo os autores,

O objetivo principal nessas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional sólido, mas, ao invés disso, oferecer acesso temporário a apoios instrucionais e educacionais de forma que sua implementação seja rápida e esteja certamente disponível durante uma emergência ou crise (HODGES et al, 2020, n.p.).

Sobre o ERE em tempos de crise global devido à pandemia do Corona Vírus, os pesquisadores Bozkurt e Sharma (2020) explicam que enquanto a educação remota refere-se ao distanciamento espacial, a EaD considera a distância por diferentes ângulos e empenham-se em explicá-la através do distanciamento transacional, isto é, ao espaço cognitivo entre professor e aluno num ambiente educacional. Assim, a EaD não é somente a separação geográfica entre alunos e professores, mas sim, e mais importante, um conceito pedagógico.

Com a suspensão do calendário acadêmico 2020 da UFPR por conta da pandemia de Covid-19, nos vimos impossibilitadas de continuar a ofertar as nossas disciplinas de estágio na modalidade tradicional presencial, dada a imposição da distância espacial entre alunos e professores.

Após a publicação da portaria MEC 343, de 17 de março de 2020, a qual dispunha sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação da pandemia, muitas discussões sobre a possibilidade da oferta de atividades remotas foram realizadas em plenárias departamentais, colegiados de curso e reuniões de conselhos setoriais. Tais debates culminaram na elaboração de uma minuta de resolução (no. 44/2020), votada e aprovada pelo CEPE, que regulamenta, em caráter excepcional, as atividades didáticas das disciplinas que são ofertadas nas modalidades EaD ou parcialmente EaD, de estágio obrigatório, estágio não obrigatório e estágio de formação pedagógica, (...) dos cursos de educação superior, profissional e tecnológica da UFPR durante a suspensão do calendário acadêmico do primeiro semestre letivo de 2020.

Em 16 de junho de 2020 é publicada a Portaria no. 544, que revoga a portaria anterior, a no. 343, e autoriza, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas e dos estágios obrigatórios por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais, por instituição de educação superior.

Como apoio ao corpo docente que voluntariamente quisesse ofertar disciplinas, cursos e eventos de extensão, orientações e defesas de bancas de trabalhos de conclusão de curso de graduação, mestrado ou doutorado, a UFPR ofereceu, via Unidade de Capacitação, uma série de cursos, realizados em várias turmas ao longo do ano de 2020, sobre a utilização de novas tecnologias, ensino remoto e implementou a UFPR Virtual com salas em uma plataforma Moodle atualizada, além de abrir editais de bolsas de monitoria digital para auxiliar os docentes. Esses monitores realizaram cursos de capacitação obrigatórios, tanto sobre o Moodle, quanto sobre a plataforma Teams institucional.

Os discentes, por sua vez, tiveram apoio institucional por meio de editais para bolsa-auxílio emergencial de acesso à internet e empréstimo de computadores, e uma campanha para doação e empréstimo de computadores pela comunidade acadêmica, bem como apoio psicológico via equipes de Psicologia da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) da UFPR⁴, além de ações pontuais em departamentos diversos, de apoio financeiro e alimentar a alunos com fragilidade econômica, durante a pandemia.

⁴ Para saber mais sobre as ações do Plano de Inclusão Digital da UFPR acesse: <https://www.ufpr.br/portalufpr/noticias/ufpr-lanca-editais-para-emprestimo-de-notebooks-e-servicos-de-internet-para-estudantes-que-necessitarem/>.

Para que as disciplinas *Prática de docência I e II* pudessem ser ofertadas, os docentes, dessas disciplinas que envolvem o estágio supervisionado para formação pedagógica, precisaram da ciência do chefe de departamento e da coordenação do curso de Letras da UFPR. Além disso, foi necessário elaborar um plano de trabalho e reunir a anuência dos alunos matriculados em um processo, via SEI, que, após tramitação e ciência de implementação nas instâncias superiores, permitiu aos docentes retomar suas disciplinas, iniciadas presencialmente em março do ano letivo de 2020.

3. Aspectos metodológicos: os campos de estágio dos professores-praticantes

Como apontado na introdução deste texto, as experiências apresentadas foram propostas por nós, professoras formadoras do curso de Letras da (UFPR) no campo de estágio obrigatório, em parceria com os nossos alunos licenciandos, os quais denominamos “professores-praticantes”, matriculados nas disciplinas de *Prática de Docência II*, de línguas estrangeiras modernas neolatinas, e *Prática de Docência II*, de línguas estrangeiras modernas anglo germânicas, ambas ofertadas pelo Departamento de Teoria e Prática de Ensino (DTPEN) do Setor de Educação.

Os sujeitos participantes deste estudo são dez estagiários de línguas neolatinas e doze de línguas anglo germânicas que tiveram a função de elaborar, preparar e ministrar suas aulas em cursos que (com exceção do curso de alemão) foram propostos e aprovados na UFPR na modalidade remota, entre os meses de junho e outubro de 2020.

Os cursos na UFPR surgiram como um campo de estágio alternativo para alunos matriculados nas disciplinas de *Prática de Docência II*, que não poderiam, ao menos durante a suspensão do calendário, realizar o estágio na modalidade presencial. Esses cursos foram cadastrados como extensão e vinculados ao projeto “Formação em Idiomas para a Vida Universitária” (doravante FIVU), da UFPR. O projeto FIVU foi concebido de modo a auxiliar na formação inicial dos licenciandos em Letras e a oportunizar aos discentes e membros da comunidade o aprendizado de LE modernas. O público-alvo foi composto tanto pela comunidade interna quanto pela comunidade externa da UFPR.

O FIVU foi idealizado, inicialmente, sob a perspectiva presencial. Todavia, no cenário atual, com o isolamento físico resultante do agravamento da pandemia do Covid-19, os trabalhos presenciais se tornaram inviáveis, o que favoreceu a busca e o surgimento de novas estratégias e implementação de um modelo mais adequado ao ensino, buscando obter a excelência na aprendizagem.

É importante salientar que todas as aulas aconteceram de maneira síncrona e a plataforma de videoconferência utilizada em todos os cursos foi o *Teams* Institucional.

Para atender a uma demanda do curso de Pós-Graduação em Educação da UFPR, foram abertas duas turmas de Língua Espanhola, com 15 vagas cada, com carga horária total de 48 horas-aula. Optamos por ministrar aulas de Espanhol Básico para alunos da pós-graduação que tivessem interesse em prestar provas de suficiência nessa língua. A carga horária semanal do curso foi de 6 horas-aula e cada praticante realizou em torno de 10 horas-aula de regência. No caso do curso de Italiano, destinado a toda comunidade interna da UFPR, também vinculado ao FIVU, tivemos duas praticantes e dois voluntários na condição de professores. A turma foi aberta para 15 alunos e a carga horária total do curso foi de 30 horas (4 horas-aula semanais).

Um curso de inglês básico nível 3, de 52 horas (5 horas-aula semanais), também foi ofertado para alunos de graduação e pós-graduação, de cursos diversos, que tivessem cursado anteriormente o nível 2 no projeto e também para alunos do Centro de Línguas e Interculturalidade (CELIN) da UFPR com conhecimento similar na língua, com o total de 18 inscritos.

Com o intuito de coletar as percepções dos praticantes que já haviam finalizado a disciplina *Prática de Docência II* e seu estágio obrigatório, elaboramos, no *Google Forms*, um questionário com questões acerca de suas experiências sobre a modalidade remota da prática docente, bem como sobre a utilização das tecnologias ao longo das aulas, que foi respondido pelos estagiários de línguas neolatinas. Parte dele foi construído com base no questionário aplicado por Cani (2019) em sua pesquisa de doutorado.

Esse questionário foi enviado apenas aos praticantes de línguas neolatinas, uma vez que os licenciandos de Letras-Inglês não haviam concluído seu estágio no curso proposto quando da elaboração deste texto. Os resultados, ainda iniciais, brevemente discutidos na seção 4.1.1, poderão ser futuramente ampliados e compartilhados em outras oportunidades de ordem acadêmica ou científica.

As experiências remotas de prática de docência no curso FIVU remoto de Língua Inglesa, bem como de língua alemã, realizado em uma escola de alemão *online*, e as percepções sobre essas experiências serão apresentadas e discutidas na seção 4.2 e 4.2.1, porém limitam-se, neste momento, às percepções dos licenciandos prestes a finalizar seu estágio quando da elaboração deste texto e da professora formadora, também autora deste artigo.

4. Resultados e discussão das ações formativas para o estágio de prática docente

Os estágios de formação pedagógica, obrigatórios para os alunos do curso de Licenciatura em Letras, são parte de um conjunto de estudos e atividades desenvolvidas sob a forma de “práticas de docência” e envolvem a orientação direta docente em ações que vão desde a intermediação no acordo de colaboração entre a UFPR e os estabelecimentos de ensino, até o acompanhamento sistemático e processual do planejamento, da execução e da avaliação de materiais elaborados e de

atividades desenvolvidas pelos licenciandos, o que requer o contato contínuo e presencial do professor nos diferentes campos de estágio e, conseqüentemente, a limitação de 15 alunos por turma.

As disciplinas, portanto, não necessariamente são compostas apenas por carga horária de estágio em campo. Em alguns casos, os alunos possuem também uma carga horária teórico-prática, utilizada pelo docente para propor discussões e orientar a elaboração de planos de aula, de material didático, dentre outros. É válido frisar que a resolução 44/20 da UFPR autorizou a continuidade do estágio obrigatório com atividades que incluam

pesquisas a documentos das escolas disponíveis em seus websites, entrevistas com os sujeitos escolares feitas de forma remota, análise dos espaços escolares disponibilizados em meio virtual (sites e redes sociais), atividades didático-pedagógicas em ambientes virtuais, elaboração de planejamentos de aulas e de gestão escolar e produção de relatórios sobre as atividades realizadas. (UFPR, 2020, Artigo 3o.)

Tendo em vista as especificidades de cada uma das disciplinas de *Prática de Docência II*, apresentamos, na sequência, as atividades remotas desenvolvidas durante a suspensão do calendário letivo na UFPR em línguas neolatinas e línguas anglo germânicas e as percepções, de alunos licenciandos e nossas, como formadoras em cada área, respectivamente.

4.1. Estágio de Línguas Estrangeiras Modernas Neolatinas

O estágio de Línguas neolatinas incluiu encontros semanais de discussão, planejamento e orientação teórico-práticos com a turma, previamente dividida em dois grupos, a saber: 1) Grupo do Espanhol; 2) Grupo do Italiano. Para a troca de informações entre professora formadora e alunos foram criados grupos de *Whatsapp*.

Os encontros, realizados sincronicamente por meio da plataforma de webconferências *Teams*, tiveram como objetivo orientar os alunos que, previamente, observaram e discutiram aulas *online* e elaboraram materiais a serem aplicados em suas regências nos cursos por eles pensados e preparados. Além disso, ainda antes do início das aulas, alguns encontros foram marcados para planejar a melhor maneira de ministrar as aulas. A primeira decisão tomada foi a criação de um formulário para conhecer o perfil dos interessados de ambos os cursos. Todos os materiais foram elaborados de modo colaborativo pelos praticantes no *Google Drive*.

Com o perfil dos alunos já traçado, o grupo de Espanhol, composto por oito professores praticantes, definiu a duração do curso em oito semanas⁵. Os regentes se dividiram em quatro duplas, sendo cada grupo inteiramente responsável por duas semanas de aulas, isto é, montar uma unidade didática e convidar uma (ou mais)

⁵ O curso teve início em 01 de junho de 2020 e se encerrou em 24 de julho de 2020 (N.A.).

pessoa (s) falante (s) de espanhol como língua materna para participar dos encontros interculturais.

Foi também necessário pensarmos em uma forma de avaliar os alunos. Por isso, decidimos que uma vez que seria mais fácil avaliar em aula as habilidades de leitura, fala e escuta, as tarefas avaliativas semanais seriam textos a serem entregues toda semana pelos alunos - assim, poderíamos abarcar as quatro habilidades linguísticas: leitura, escrita, compreensão e produção oral. Para tanto, além do *Teams*, utilizamos também o *Google Classroom*, que possibilitou aos professores a postagem de tarefas ao final de cada unidade temática e o posterior envio desses textos pelos discentes para correção e atribuição de notas.

Além das convencionais unidades temáticas elaboradas pelos próprios praticantes a partir de textos autênticos, foram incluídas, nesse material, atividades de intercompreensão⁶ com o objetivo de aproximar o público-alvo da língua espanhola, principalmente nas primeiras aulas do curso.

O grupo de Italiano, por sua vez, optou por fazer uso da gamificação como estratégia de auxílio à aprendizagem da LE. Gamificação consiste, segundo Lee e Hammer (2011), em não apenas ensinar por meio de jogos - o que a escola já faz -, mas utilizar elementos dos games como forma de promover a motivação e o envolvimento dos educandos. Para isto, foram escolhidas seis ferramentas: *Mentimeter*, *iSticker*, *Padlet*, *Plickers*, *Tiktok* e *Buzzfeed*. Assim, em quase todas as aulas preparadas pelos praticantes, era inserida uma atividade que fizesse uso de uma das ferramentas digitais pedagógicas citadas anteriormente. O objetivo era manter a turma motivada para a aprendizagem da língua italiana de maneira remota, bem como criar a oportunidade de uso da língua-alvo pelos alunos.

A avaliação dos alunos de italiano também foi continuada e formativa. Para tanto, foram solicitados, semanalmente, textos orais ou escritos, aos alunos. Esse grupo optou por não fazer uso do *Google Classroom* e, portanto, as tarefas eram enviadas aos professores-praticantes pelo grupo de *WhatsApp* da turma, onde também acontecia a comunicação entre praticantes e alunos.

A orientação dos alunos praticantes durante as fases de pré-curso e também durante a oferta dos cursos totalizou 16 horas-aula, cumpridas durante dois meses de atividades remotas programadas no período especial letivo da UFPR. O estágio foi realizado em, no mínimo, 30 horas-aula. Portanto, no total, foram cumpridas 46 horas-aula da disciplina, ou seja, 50% da carga horária total. É válido ressaltar que, por também adotarmos a concepção de estágio de formação pedagógica que necessariamente inclui a pesquisa no estágio, além do estágio como pesquisa (PIMENTA e LIMA, 2011), a fase de preparação, embora reduzida, dada à situação de

⁶ Atualmente, a intercompreensão é reconhecida como método para o ensino integrado de línguas, principalmente românicas, como é o caso do espanhol e do português, respectivamente língua-alvo e língua de origem do curso.

excepcionalidade, foi estendida e durante as aulas a análise do contexto foi realizada por professora orientadora e praticantes.

Quanto às habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, também propostas por Pimenta e Lima (2011)⁷, essas foram desenvolvidas ao longo do curso e também ao final dele, quando todos os envolvidos foram convidados a escrever artigos sobre situações que observaram ao longo do estágio. Dado que as aulas do curso foram gravadas, com o consentimento de todos os atores sociais envolvidos, foi possível retomar algumas situações de sala de aula para compreendê-las e problematizá-las. Assim, o estágio tornou-se também um campo de produção do conhecimento a partir da reflexão sobre as práticas vivenciadas.

O restante da carga horária da disciplina, 44 horas-aula, foi utilizado para a produção desses artigos. Solicitou-se que a elaboração dos textos fosse realizada no *Google Drive*, de modo compartilhado, para que a professora formadora pudesse acompanhar o processo de escrita dos estudantes.

Após o fim da suspensão do calendário acadêmico, os alunos que porventura não puderam realizar as atividades remotas serão orientados e poderão realizar o seu estágio no contexto que julgarem mais adequado, sempre sob a orientação da professora formadora e do/a supervisor/a responsáveis.

4.1.1 Percepções sobre o estágio de Neolatinas na modalidade remota

Como dito na seção referente à metodologia empregada neste estudo, foi solicitado aos praticantes que já haviam finalizado o estágio, no caso apenas os de Línguas Neolatinas, que respondessem a um questionário, com um total de onze questões, por nós formadoras, elaborado, com o objetivo de levantar as percepções desses alunos acerca da prática docente vivenciada. O anonimato foi mantido, mas os alunos escolheram pseudônimos que serão utilizados aqui.

Dos dez alunos que finalizaram a *Prática Docência II*, oito deles responderam ao questionário. Todos os praticantes apontaram a questão da adaptação com a nova modalidade de ensino, tanto a deles quanto a dos alunos matriculados nos cursos de Espanhol e de Italiano, como a principal dificuldade encontrada durante o processo. As respostas variaram de “dor nas costas por ficar horas diante do computador” até “as falhas técnicas ocorridas durante as aulas”. A assimilação de novas práticas pedagógicas, como as relacionadas ao ensino remoto, também foi uma dificuldade levantada pelos praticantes. Amanda, por exemplo, relata ter encontrado alunos adversos à interação durante as aulas remotas. Segundo ela, “engajar os alunos nesse ambiente não foi tarefa fácil”.

⁷ Pimenta e Lima (2011) propõem um modelo de estágio que supera a separação entre teoria e prática (prática docente como imitações de modelo, como instrumentalização técnica). Para as referidas autoras, o estágio deve ser visto como pesquisa e a pesquisa deve existir no estágio.

Se em condições normais de realização de estágio, muitos praticantes alegam dificuldade para “romper os elos com a formação tradicional” ou “se posicionar diante da classe” e ansiedade quanto à “receptividade que terão na escola campo de estágio”, como apontam Santos e Lonardoni (2001), em nosso estudo identificamos outros desafios, próprios do ambiente remoto.

Pode parecer curioso que nenhum professor-praticante tenha sentido dificuldade em preparar as aulas ou até mesmo ministrá-las, dado que ainda são professores em formação. Tais discentes, no entanto, já haviam realizado a *Prática de Docência I* em campo de estágio tradicional presencial e muitos já são professores em cursos livres ou atuam como bolsistas em projetos de formação de professores da instituição.

O que é trazido à baila pelo questionário parecem ser dados totalmente relacionados ao temor pelo desconhecido. Luís, por exemplo, mostrou-se inseguro por “não ter tido o contato face a face com os alunos durante as aulas síncronas”. Para evitar problemas técnicos, a maioria dos alunos acabava desligando suas webcâmeras e isso fazia com o que o professor perdesse o contato visual com seus alunos.

Quanto aos aspectos mais gratificantes do estágio, todos os praticantes apontaram que os *feedbacks* positivos recebidos dos alunos ao final do curso foi o ponto forte da experiência. Foi citada também a participação dos alunos durante as aulas, assim como a evolução linguística deles ao longo do curso. Apesar das dificuldades, os praticantes mostraram-se muito satisfeitos com os resultados atingidos.

Por ser uma prática docente realizada excepcionalmente de modo remoto, algumas das questões de pesquisa indagaram especialmente sobre o letramento digital desses professores em formação. A respeito disso, todos os futuros professores mostraram que puderam aprimorá-lo ao longo do estágio. Vejamos algumas das respostas para a pergunta 4: “A experiência na disciplina e no estágio remoto trouxe oportunidades de aprofundamento do seu conhecimento sobre letramentos digitais? Comente.”:

Sara: *Com certeza! Pude conhecer e testar novas plataformas e aplicativos, o que considero muito significativo para a minha formação e prática docente.*

X: *Trouxe, já que pude conhecer outras plataformas digitais, além de saber mais sobre as questões que envolvem o ensino de maneira remota (como as interações com os alunos).*

Luís: *Sim. Nunca tinha tido (nem dado) aulas remotas. Foi uma ótima experiência, pois precisamos pensar em alternativas para deixar as aulas mais dinâmicas, apesar das limitações.*

Ao analisar as respostas, observamos que os praticantes já compreenderam que qualquer prática docente que simplesmente exclua as tecnologias digitais está obsoleta. O letramento digital passou a ser, mais do que nunca, um elemento muito importante do trabalho do professor. Essa constatação é confirmada pelas respostas dadas à pergunta de número 5: “Você acredita que o uso de recursos tecnológicos

potencializa as práticas pedagógicas (do ensino presencial) melhorando a aprendizagem e o interesse dos alunos?”, para a qual 75% dos participantes responderam que as tecnologias precisam estar inseridas na rotina escolar e 25% deles responderam que as tecnologias deveriam ser inseridas em apenas algumas disciplinas.

Todos os praticantes consideram as novas tecnologias importantes no trabalho que o professor desempenha em sala de aula. No entanto, muitos ainda sentem necessidade de aprimorar o uso dessas tecnologias em suas práticas, conforme as respostas dadas à questão de número 6: “Hoje, você se considera um professor que a) é entusiasta da tecnologia emergente e procura adequar às práticas pedagógicas às novas tecnologias; b) tem antipatia pelas novas tecnologias e acredita que as práticas pedagógicas tradicionais oportunizam melhores aprendizados; c) convive com as tecnologias, mas não acha que precise delas para desenvolver as aulas de forma produtiva; d) gostaria de utilizar as novas tecnologias em suas aulas, mas não possui formação adequada à construção de práticas pedagógicas digitais; e e) gostaria de utilizar, mas nem sempre sei qual o caminho a seguir.”.

Embora nenhum praticante tenha dito possuir antipatia pelas novas tecnologias, boa parte deles não se considera um professor totalmente preparado para lidar com as práticas pedagógicas digitais, dado que 38% escolheram a alternativa e); 25% a alternativa a); 25% a alternativa c) e 13% a alternativa b). Todos eles parecem concordar que as práticas pedagógicas tradicionais não são melhores do que aquelas práticas que foram desenvolvidas durante o período de pandemia.

Curiosamente, a maioria dos alunos-professores do nosso estudo são justamente os popularmente conhecidos como “nativos digitais⁸”, isto é, pertencem àquela geração que cresceu em contato com as novas tecnologias, o que não significa que estejam totalmente adaptados a elas no contexto de ensino-aprendizagem. Como muito bem apontado por Ribeiro (2019), os nativos digitais já se tornaram professores e mesmo assim não podemos afirmar que não existam desafios também para eles. Continuamos sem saber, muito bem, como incorporar os meios digitais e as novas linguagens nas práticas docentes, mas isso não significa que não estamos tentando fazê-lo.

Questionados por meio da pergunta 7: “Hoje, você acredita estar preparado para atuar como professor de línguas estrangeiras no ensino a distância? Por quê?”, os professores-praticantes preferiram não ser categóricos. A maioria diz acreditar que está se preparando para atuar nesse novo contexto de ensino. Para eles, o pontapé inicial já foi dado durante a *Prática de Docência II*, mas há muito que precisa ser melhorado:

⁸ Termo cunhado por Prensky em 2001.

X: "Estar preparado" é algo muito definitivo, então penso que sou capaz de dar aulas a distância de maneira satisfatória, mas ainda existem vários pontos a serem melhorados.

Eleanor Shellstrop: *Mais ou menos. Acredito que aprendi coisas novas nesse estágio e me sinto mais segura para dar aulas remotas, mas há muitas outras ferramentas que ainda desconheço e cujo uso, às vezes, é exigido pelo empregador.*

Luís: *Completamente preparado não, mas sem dúvida foi aberta uma porta com esta experiência.*

Chavez: *Acredito que sim, a prática foi muito produtiva e mostrou os desafios que podem surgir e como resolver os mesmos.*

O letramento digital não é uma competência que se tem ou não se tem. A também chamada competência digital é algo que se adquire e parece não existir, hoje em dia, aquele que não possua nenhuma, enquanto também não existe aquele que a possua em sua totalidade (RIBEIRO, 2020).

Os praticantes dizem que ainda terão muito que aprender e até mesmo experienciar em suas práticas docentes. Fato é que precisarão estar atentos às novas tecnologias que forem surgindo, assim como inserir outras ferramentas que não conhecem em suas aulas.

Diante do exposto, a pergunta que devemos fazer é se o professor possui letramento digital para realizar determinadas ações, e não simplesmente para exercer a profissão. As falas que trouxemos aqui discutem, de maneira muito tímida, as percepções dos praticantes nesse momento de excepcionalidade pelo qual estamos todos passando. Estudos mais detalhados e com outros instrumentos de coleta de dados poderiam traçar de maneira mais assertiva o papel da competência tecnológica na formação dos futuros professores.

4.2 Estágio de Línguas Estrangeiras Modernas Anglogermânicas

A proposta de plano de trabalho a distância com a disciplina de *Prática de Docência em Língua Estrangeira Moderna II: anglogermânicas*, aprovada junto ao Departamento de Teoria e Prática de Ensino e a Coordenação de Letras da UFPR, previu ações formativas remotas preparatórias para o estágio de prática de docência que contabilizaram 35% da carga horária total da disciplina, de 90 horas-aula. Como 5% da carga horária haviam sido cumpridos presencialmente, no início do ano letivo de 2020, os 60% da carga horária restantes, referente ao estágio obrigatório de prática de docência foram concluídos remotamente em cursos de língua inglesa e alemã *online*, visto que o calendário escolar da Educação Básica continuava suspenso em decorrência da Pandemia Covid-19.

Os recursos tecnológicos empregados ao longo da disciplina durante as ações preparatórias para as práticas de docência e durante estágio supervisionado incluíram *email*, *WhatsApp*, formulários Google e pastas no *Google drive*, a plataforma *Duo*, para o Alemão, e a plataforma *Teams* para o Inglês, além de aplicativos de elaboração de videoaulas.

As ações formativas da disciplina envolveram leitura de textos de embasamento teórico-prático e análises crítico-reflexivas de aulas em vídeo, disponíveis no canal “Aula Paraná” e de videoaulas gravadas pelos próprios alunos da disciplina, na sala virtual da turma na plataforma *Canvas* (<https://canvas.instructure.com/courses/1926828>). Foram realizadas duas discussões virtuais pelo *app Zoom* em horários de aula presencial ao longo do período especial de aulas. As atividades foram formativo-preparatórias e necessárias para a prática de docência que incluiria regências obrigatórias em sala de aula, em um curso remoto devido à suspensão do calendário letivo presencial em escolas regulares de educação básica decorrente da pandemia Covid-19 a serem realizadas quando o calendário for retomado.

Cada licenciando estagiário cumpriu 40 horas de estágio em ambientes virtuais e 6 horas da carga horária final do curso foram destinadas ao relatório crítico-reflexivo final, após a conclusão do estágio.

A única licencianda de Letras-Alemão cumpriu seu estágio em curso remoto ofertado pela escola privada de ensino *online* DigitAle, cuja coordenação e supervisão concordaram com a realização do estágio conforme a proposta de formação da UFPR, e nove (entre onze) licenciandos de letras-Inglês concordaram em planejar e implementar, com materiais didáticos próprios, curso remoto de Língua Inglesa vinculado ao projeto de extensão universitária Formação em Idiomas para a Vida Universitária (FIVU), de 52 horas-aula. Dois licenciandos em Inglês optaram por aguardar o retorno ao calendário letivo presencial e realizar seu estágio em escolas regulares.

Entre as principais atividades desenvolvidas pela licencianda estagiária de alemão durante seu estágio estão:

1. familiarização e utilização do material e recursos utilizados no curso *online* para, sob supervisão, conceber módulo experimental de introdução à língua alemã;
2. leitura de textos sobre *blended learning*, ensino digital, dinâmicas em salas de aula virtuais, técnicas mnemônicas;
3. familiarização com conteúdo do nível A1. 1 da plataforma *Duo*;
4. concepção de atividades de revisão na plataforma *Moodle* a partir do conteúdo de nível a1. 1;
5. transposição de atividades em recursos na plataforma *Moodle*;
6. concepção de módulo experimental de introdução à língua alemã;
7. prática em videoaula com professora supervisora;
8. co-regência com professora supervisora do módulo;

9. regências sem avaliação e regências do módulo com avaliação da professora orientadora, em aulas assíncronas e síncronas.

Os licenciandos de Letras-Inglês que realizaram seu estágio obrigatório no curso de extensão, ligado ao FIVU e ofertado para outros alunos de graduação e pós-graduação da universidade, tiveram como atividades principais:

- 1) ministrar remotamente videoaulas e aulas síncronas individuais utilizando material didático de elaboração própria (Unidade temática);
- 2) ministrar, por meio de coensino com um colega licenciando, 1 videoaula e 1 aula síncrona utilizando material didático por ele/ela elaborado (Unidade temática);
- 3) implementar atividades de *coaching* por meio do auxílio quanto à pesquisa e adaptação de materiais didáticos de um/a colega licenciando/a ao longo de seu planejamento e atividades de estágio, bem como das 2 aulas que ministraram juntos e fazer postagens no *app Padlet* da turma durante o período de coensino e *coaching*.
- 4) implementar atividades de *coaching* por meio da observação e *feedback* da primeira videoaula de 2 (outros) colegas licenciandos;
- 5) organizar o curso e as práticas docentes em grupos colaborativos (de 4 e 5 licenciandos) planejando, juntos as aulas e as práticas de coensino e adaptando de material didático aos alunos do curso.

O aproveitamento dos licenciandos que cursaram a disciplina *Prática de Docência II: anglogermânicas* foi verificado por meio das atividades remotas, preparatórias para o estágio, que incluíram análise reflexiva de uma videoaula com a utilização de um roteiro de observação de videoaulas coletivamente elaborado pela turma, revisão e adaptação de Unidades Temáticas para o ensino remoto, seleção de uma sequência didática de um livro de alemão ou inglês da Educação Básica e gravação de uma *microteaching* (videoaula curta) a partir do plano de aula elaborado para o material selecionado. O aproveitamento individual durante o estágio obrigatório teve por base as seguintes atividades avaliativas:

- planos de aula dos dois momentos individuais de regência (1 da videoaula 2 e 1 da aula síncrona) entreguem antes das aulas;
- regências individuais (1 videoaula e 1 aula síncrona);
- relatório final de estágio.

4.2.1 Percepções sobre o estágio de Anglogermânicas na modalidade remota

Nesta seção apresentamos e discutimos as percepções de licenciandas e da professora formadora a partir de seus discursos, reflexivos, sobre suas experiências

ao longo do estágio de prática docente na modalidade remota, relacionando tais percepções a discussões que tomam como base perspectivas teórico-metodológicas sobre Comunidades de Prática (WENGER, 1998; WALESKO, 2019), coensino e *coaching* (NOGUEIRA, 2011; GARCIA DA CUNHA, 2016) e professor reflexivo (SCHÖN, 1994; TARDIF; MOSCOSO, 2018).

Para analisar as percepções de licenciandos sobre o estágio na modalidade remoto de Língua Inglesa e Alemã enviamos, para as duas alunas-professoras em vias de finalizar suas práticas (os demais ainda estavam realizando a fase inicial do estágio ou nem o tinham iniciado), as duas questões a seguir, por meio do *WhatsApp*, como instrumento facilitador de comunicação e de geração de dados empíricos para este estudo.

1) Descreva como sua experiência com a disciplina e o estágio remoto tem impactado sua formação docente;

2) Relate como práticas colaborativas de coensino e *coaching* têm contribuído para essa experiência.

Identificamos, neste texto, as duas licenciandas participantes da pesquisa por pseudônimos, por elas indicados: Débora, licencianda de Letras-Inglês, que enviou suas respostas por mensagem de texto, e Amanda, licencianda de Letras-Alemão, que enviou suas respostas por mensagem de áudio.

Sobre o processo de ensino de língua inglesa remoto durante o estágio e seu impacto em sua formação docente, Débora aponta que, apesar das dificuldades, foi uma enriquecedora oportunidade de aprendizagem:

Débora: Pessoalmente, o ERE não está sendo fácil para mim enquanto aluna, mas enquanto professora esse desafio está sendo enriquecedor, já que temos que pensar completamente fora da caixa, com novos materiais e modalidades de aula, e a preocupação em repassar o conteúdo com a mesma eficácia (na medida do possível) do que nas aulas presenciais.” (Débora, 2020)

A licencianda ressalta ainda, o lado positivo da pandemia Covid-19, que acabou abrindo espaço para esse tipo de ensino, que acredita que será mais forte mesmo com o retorno às escolas (presenciais). Segundo Débora, por isso, “[...] é muito válido que tenhamos essa experiência em um estágio na graduação.

Para Amanda, licencianda de Alemão, a experiência do estágio remoto impactou “completamente” sua formação já que ela e os colegas alunos-professores tiveram a oportunidade de repensar e aprender para além da teoria estudada no curso de graduação:

Amanda: [...] por causa da pandemia vocês adaptaram de uma forma muito rápida e útil que fez a gente repensar a nossa forma de ensino... inclusive... que a gente tem que sempre tá se atualizando... ajudou-me a entender que a formação docente é mais do que só o que a gente aprende... né... na universidade... tem a ver com vivência... com o momento que a gente tá vivendo no mundo... tem a ver com avanço de tecnologia e novas formas de ensino... acho que me influenciou muito positivamente.”

Como resposta à questão 2, Débora aponta a necessidade do trabalho conjunto, compartilhando práticas, ideias, atividades, etc. e menciona a familiaridade dos membros do grupo (de alunos licenciandos da disciplina) uns com os outros como fundamental: “Tivemos a sorte de estarmos muito familiarizados uns com os outros nessa turma, então o espírito de equipe certamente enriqueceu muito a nossa experiência nesse estágio”.

As percepções de Débora sobre o estágio nos mostram o quanto oportunizar aos licenciandos um trabalho conjunto antes e durante o seu estágio impacta a formação docente. Como um grupo de professores em formação, com objetivos comuns e engajamento mútuo em práticas situadas, os professores praticantes do curso de Inglês 3 podem ser caracterizados como uma Comunidade de Prática (WENGER, 1998) que, composta por “indivíduos cujas práticas, criadas e sustentadas ao longo do tempo por meio de interação e engajamento mútuo em prol de objetivos comuns, resultam na e da aprendizagem colaborativa” (WALESKO, 2019, p.167). Partindo da perspectiva de que a gente, atividade e mundo constituem um ao outro: “A prática não existe no abstrato. Ela existe porque as pessoas estão engajadas em ações cujos significados negociam umas com as outras” (WENGER, 1998, p. 73).

Embora sendo a única licencianda de Alemão na turma, Amanda também teve a oportunidade de trabalhar colaborativamente com os colegas de turma e professora orientadora, durante as atividades preparatórias para seu estágio remoto (veja descrição de suas atividades em 4.2) e, durante suas práticas docentes no estágio, recebeu *feedback* da professora da disciplina, da professora da área de alemão que a orientou na disciplina de *Prática de Docência I* que antecedeu o estágio -, e de uma colega licencianda em alemão, bolsista no projeto FIVU. Além disso, relata que, ao longo de seu estágio pode contar com sua supervisora tanto para a orientação e análise de pesquisa de materiais e planejamento das aulas para um curso de Alemão Básico (A1) remoto, quanto em momentos de coensino ao longo das aulas e de *feedback* após as aulas.

Sobre o trabalho colaborativo de *coaching*, tópico da questão 2, com os colegas e professoras da universidade Amanda relata:

Amanda: Acho que foi muito importante! Vocês me deram vários feedbacks que é uma coisa que... é muito importante receber esse tipo de retorno porque assim a gente consegue se ver e se rever... se ver pelos olhos de outras pessoas e, se não for ofertado isso numa disciplina de estágio fica meio difícil porque eu, por exemplo, peço sempre pros meus alunos me dizerem... ah, o que vocês acham que pode melhorar... o que vocês acham que é falho ou elogios, mas as pessoas... elas não estão acostumadas né... a dar esse tipo de retorno mesmo... e principalmente, se for negativo...

Nesse trecho, ao comentar sobre a importância do *feedback* de estudantes e professoras da universidade, alerta para o fato de não poder com esse tipo de retorno de seus alunos (Amanda já atuou como professora de Alemão em outros contextos), até por não estarem acostumados, e continua, como mostra a trecho abaixo transcrito, refletindo o quanto, sem colaboração de outras pessoas para com a nossa formação docente, acabamos criando verdades e nos baseando nelas:

Amanda: [...] então, acho que é muito importante pra mim... pra eu saber... tipo... se não a gente fica criando certas verdades que não necessariamente são verdades né... e você se estabelece e faz uma base em cima disso... então acho que é... muito válido... todo tipo de colaboração.

Amanda ressalta ainda, ao responder a questão 2, o quanto o trabalho colaborativo com sua supervisora foi importante para a sua formação e o quanto relacionar conhecimento teórico e prático na criação de uma práxis pedagógica é relevante:

Amanda: [...] tenho aprendido bastante com ela... ela inclusive tem lido os planos de aula e repassado... corrige... feito treinos antes de a gente dar aulas... então tem sido bastante trabalhoso, confesso, mas muito útil e com você (sobre professora orientadora pesquisadora) foi ótimo também... achei que foi muito trabalho, como na Prática I... mas tudo com um propósito né... e passar por todas essas etapas... que acho que são importantes para a gente entender todo o fundamento por trás também, assim... de dar uma aula... tem todo um pensamento que você tem de alguma forma que levar para a sua aula e que tem uma bagagem muito maior do que meramente procurar um material na internet e tentar passar isso de alguma forma.

Nossas percepções, como professoras orientadoras, partiram de anotações pessoais, durante encontros síncronos de discussão e planejamento do curso de extensão remoto com o grupo de licenciandos de Inglês e de interações, por mensagem de texto e de áudio no app *WhatsApp* com a licencianda de Letras-Alemão sobre o desenvolvimento de seu estágio remoto. Essas interações, entre a professora orientadora e os licenciandos e, em especial, entre eles, como colegas de disciplina compartilhando os mesmos propósitos, foram imprescindíveis para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo que certamente impactará em suas futuras práticas docentes. Essas percepções partiram também da análise dos discursos em mensagens escritas e orais, trocadas entre os licenciandos em um grupo no *WhatsApp* e também por e-mail.

No estágio dos licenciandos de Letras-Inglês, realizado no projeto FIVU, a divisão em duplas e dessas em pequenos grupos de 4 e 5 membros facilitou ações de coensino e coaching (NOGUEIRA, 2011 e GARCIA DA CUNHA, 2016) que, por sua vez, desenvolveram a reflexividade dos professores em formação, demonstrada em sua prática pedagógica ao longo do estágio docente.

Tanto na área de língua inglesa quanto na de alemã, a formação de profissionais reflexivos, a partir da proposta de estágio remoto como parte obrigatória da disciplina *Prática de Docência II: línguas anglogermânicas* não objetivou apenas levar os professores a refletir, previamente à sua atuação docente, no que fariam em sala de aula (mesmo que remotamente) ou, como diria Freire (1996), “no pensar para o fazer e no pensar sobre o fazer”, mas também buscou oportunizar sua *reflexão na ação*, ou seja, no momento de sua prática docente, bem como a *reflexão sobre a reflexão na ação* (SCHÖN, 1994). Indo além dessas premissas teórico-práticas, o estágio docente buscou, principalmente, formar professores crítico-reflexivos a partir do olhar para a prática do outro (colegas, supervisores), num processo de ver, no outro, a si próprio, bem como de se mostrar para o outro, nas suas práticas docentes.

Como apontam Tardif e Moscoso (2018) ao criticarem uma formação reflexiva que considere apenas visões schönianas:

[...] reflexão é a atividade de se mostrar aos outros, de entrar em relação com eles, de se projetar fora de si para eles, para que essa projeção seja reconhecida pelos outros. [...] trata-se da exteriorização do que sou na interação humana para afirmar o que sou e ser reconhecido como tal pelos outros. (2018, p. 405)

Buscando, portanto, formar professores de inglês e alemão reflexivos, capazes de refletir teorizando suas práticas, bem como pôr em prática novas teorias, pode-se enfatizar a relevância das práticas de coensino e *coaching* que se deram ao longo dos estágios. No alemão, a licencianda, que realizou seu estágio em cursos remotos de uma escola privada pôde contar com a orientação constante de sua supervisora, que motivou sua presença como co-professora em aulas diversas, previamente às suas regências individuais e lhe deu autonomia para pesquisar e planejar materiais e aulas para um curso de alemão básico.

No inglês, as práticas colaborativas de coensino e *coaching* entre os licenciandos envolveram apoio mútuo antes, durante e após aulas, assíncronas, ou seja, videoaulas, e síncronas – encontros na plataforma *Teams*. Incentivamos, por meio das divisões do grande grupo de licenciandos em duplas e dois grupos colaborativos, práticas colaborativas de *coaching* e coensino, que aconteceram durante a pesquisa de materiais, a adaptação das Unidades Temáticas já elaboradas durante as disciplinas de Metodologia de Ensino e *Prática de Docência I – anglogermânicas* para a modalidade remota, durante o planejamento e produção das videoaulas e também nos encontros síncronos do curso de extensão, em que não apenas nós, como orientadoras estávamos presentes, mas também com a presença voluntária dos colegas do grupo colaborativo (os *coaches* do professor-praticante da aula). Solicitamos que os membros de cada grupo de trabalho utilizassem o roteiro de observação de videoaulas pela turma criado remota e colaborativamente, no período preparatório para o estágio, como instrumento de *feedback* aos colegas para que, a partir de dúvidas e sugestões, pudessem aprimorar a segunda videoaula a ser disponibilizada no curso, bem como ter mais instrumentos de reflexão para a preparação de sua aula síncrona. Como todos os professores-praticantes tinham acesso a todos os materiais a serem utilizados por cada professor a cada semana no curso remoto, não apenas os integrantes do mesmo grupo de *coaches*, mas integrantes do outro grupo também contribuíram com o *feedback*, num esforço voluntário de contribuir com a formação do colega. Assim, as práticas de *coaching* passaram de uma demanda do estágio, solicitada como parte do estágio, para atividades voluntárias e naturais, não previstas na disciplina. Muitos alunos-professores relataram encontros remotos com seu colega *coach* inclusive para praticar o uso de tecnologias diversas, que gostariam de usar em suas aulas síncronas de língua inglesa.

Nossas reflexões sobre as percepções dos licenciandos e sobre nossas próprias percepções a respeito das experiências remotas, tanto de preparação para o estágio de prática docente quanto durante o estágio nos levam a acreditar que, mesmo a

distância, é possível desenvolver um trabalho colaborativo e de qualidade de formação de professores e que, especialmente em tempos de crise, é nosso papel social preparar profissionais críticos e reflexivos, capazes de se adaptar a novas realidades por meio da busca pelo conhecimento e de atuarem nessas novas realidades, de forma consciente e cidadã.

4.3 Experiências e percepções comuns às formadoras sobre o estágio na modalidade remota

O papel de formador de professores “remoto” nos exigiu, como professoras formadoras envolvidas nas ações compartilhadas neste estudo, preparação psicológica, pedagógica e técnica que demandou muitas horas de pesquisa, estudo e planejamento, num esforço e engajamento sem precedentes visto que, naturalmente, vivenciávamos as tensões e consequências dramáticas provocadas pelo isolamento social. Nosso trabalho remoto, no contexto profissional em que estávamos inseridas, envolvia dar conta da continuidade de pesquisas, da participação em grupos de estudo e publicações em andamento, da análise de decretos e documentos que regulamentaram o ensino em meio à pandemia e da discussão desses documentos em diversas reuniões setoriais e departamentais, além de toda a burocracia de processos para a oferta e implementação de disciplinas e orientações acadêmicas na modalidade remota e reuniões de conselhos universitários das quais eramos membros integrantes. Todo esse trabalho, então virtual, demandava uma estruturação domiciliar que envolvia desde a tecnologia de acesso e participação até o planejamento de atividades para nossos filhos durante essas reuniões, ainda muito pequenos e dependentes.

Vale ressaltar que cumprimos, durante as ações formativas de cada disciplina, a carga horária duplicada ou triplicada para o planejamento das atividades remotas preparatórias, para sua implementação e avaliação, para aprendermos a utilizar novas tecnologias (aplicativos, plataformas, etc.), para o acompanhamento e *feedback* das atividades discentes em turmas virtuais diferentes e de línguas diferentes e também para a atenção individual que vários alunos demandaram, uma vez que se sentiam desmotivados, despreparados e ansiosos frente às novas propostas educacionais e às dificuldades trazidas pela realidade que enfrentavam em seus lares e trabalho, tanto emocionais quanto financeiras.

Para nós, assumir o papel de professoras orientadoras, mas também o de professoras supervisoras de estágio não foi uma tarefa fácil. Como explicado na seção sobre os métodos deste estudo, cursos de língua foram criados para serem ofertados na modalidade remota à comunidade interna da UFPR. Sendo assim, o acompanhamento dos estagiários nesses cursos foi também realizado por nós, professoras formadoras. Sem a assistência do professor supervisor no campo de estágio nesses cursos, coube a nós orientar os alunos, assistir a todas as aulas ministradas, realizar reunião semanal de *feedback* e auxiliar na organização do curso, desde o cartaz de divulgação até a elaboração e preenchimento do diário de classe.

Diante de todas as dificuldades pessoais e profissionais enfrentadas e superadas, nos percebemos como mais bem preparadas para atuar como educadoras na “Era Digital”, compreendendo de forma mais clara as expectativas e motivações dos licenciandos para o ensino-aprendizagem de línguas mediado pelas novas tecnologias e de seus impactos nesses licenciandos, especialmente em termos de autonomia e de responsabilidade por seu próprio processo de aprender a ser professor. Essa compreensão, que levou às transformações em nossas identidades docentes, só foi possível porque aconteceu na prática do vivido, no “ver-se vendo” e no “ler-se lendo” (SOUZA, 2011).

Os resultados das ações de formação docente por meio de atividades remotas, apresentadas neste texto como alternativas educacionais diante da impossibilidade do ensino presencial diante da pandemia Covid-19 apresentaram nossas percepções, enquanto professoras formadoras, bem como dos professores-praticantes quanto aos prós e contras de se assumir o papel de professor “remoto” em disciplinas de prática de docência/estágio obrigatório e em disciplinas de línguas estrangeiras. Ensinar-aprender línguas por meio de novas tecnologias digitais foi um grande desafio para todos os envolvidos. Esses resultados poderão ser ampliados e aprofundados ao final do período previsto ou quando do retorno ao ensino presencial no curso.

5. Considerações finais

As reflexões sobre as atividades remotas de formação docente inicial nos levam a concluir que as novas tecnologias vieram para ficar e que a educação pós-pandemia, em todos os seus campos, exigirá profissionais que as considerem em suas práticas de trabalho e que, sobretudo, estejam motivados à constante pesquisa e aprendizagem. A UFPR e demais universidades e escolas certamente não serão as mesmas, já que seus principais atores sociais, os alunos, agora muito mais autônomos e independentes, voltarão com novos objetivos e expectativas, o que exigirá a formação docente, de professores e de formadores de professores, mais engajada com essa nova educação e com esses novos alunos, muito mais digitais, do século XXI.

A literatura, extremamente recente, sobre a educação em tempos de pandemia polariza-se entre os adeptos e defensores do ensino remoto e aqueles que fazem críticas severas a qualquer tipo de ensino que não seja o tradicional e presencial. Não pretendemos, aqui, defender o ensino remoto emergencial, nem substituí-lo pela EaD. Apenas quisemos compartilhar com os leitores deste texto as soluções que encontramos para dar continuidade ao estágio supervisionado, mesmo que a distância. As práticas aqui descritas utilizaram as metodologias que estavam ao nosso alcance e ao alcance de nossos alunos. Não cabe a nós nomeá-las ou estendê-las a outros contextos de ensino universitário.

Por fim, é importante ressaltar que compactuamos com Barra e Gomes (2020) quando afirmam que “adequar práticas institucionalizadas para nos mantermos vinculados aos nossos alunos e para, inversamente, manter nossos alunos vinculados aos seus professores” é algo de extrema relevância na UFPR. O período especial, ofertado de modo remoto, proporciona “à comunidade universitária uma

oportunidade de experimentação e aprendizagem cujo valor se estende para além de atender esta ou aquela disciplina ou suprir esta ou aquela exigência legal” (BARRA e GOMES, 2020, n.p.)

Finalizamos o nosso texto com uma citação de Ribeiro (2019), com a qual concordamos, e que sintetiza parte do que foi por nós discutido neste texto.

Observando ao redor, é possível compartilhar mais do que subjugar; construir e reformar, em conjunto, mais do que desconstruir tudo e considerar que os que podem trabalhar sejam incompetentes para suas funções. A criação de diálogos e redes parece mais rica e viável do que a segregação por faixa etária ou a discriminação do gosto, da preferência, das necessidades de uns e outros. Abandonar a ideia de fosso nos parece fundamental para seguir em direção a um porvir que não sabemos ao certo o que será, mas que podemos planejar com muito mais senso de coletividade, diversidade e respeito, de todos para com todos, em especial aqueles que estão, temporariamente, nos papéis de estudantes e professores. (p. 23)

REFERÊNCIAS

BARRA, E; GOMES, J. *A universidade se faz presente*. Disponível em: <<https://www.plural.jor.br/artigos/a-universidade-que-se-faz-presente/>>. Acesso em 23 jun. 2020.

BOZKURT, R.; SHARMA, C. Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Aras. Asian Journal of Distance Education*. volume 15, Issue 1, 2020. Disponível em: <encurtador.com.br/gnpK6>. Acesso em 10 jun. 2020.

BRASIL. *Portaria nº 343, de 17 março 2020*. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União de 18/03/2020.

_____. *Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020*. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Diário Oficial da União de 17/06/2020.

CANI, J. B. *Letramento digital de professores de língua portuguesa [manuscrito]: cenários e possibilidades de ensino e de aprendizagem com o uso das TDIC*. Tese (Tese em Linguística Aplicada) – UFMG. Belo Horizonte. 2017.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Editora Ego: São Paulo, 1996.

GARCIA DA CUNHA, A. *Coaching Instrucional*. São Paulo: Editora Parábola, 2016.

HODGES, C.; LOCKEE, S.; TRUST, B.; BOND, A. The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. Disponível em: <<http://encurtador.com.br/fNW03>>. Acesso em 03 jun. 2020.

LEE, J. J.; HAMMER, J. Gamification in Education: What, How, Why Bother? *Academic Exchange Quarterly*. 2011. Disponível em <<http://www.gamifyingeducation.org/files/Lee-Hammer-AEQ-2011.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

NOGUEIRA, M. O. S. *Práticas Colaborativas na Escola: Coaching e mentoring na (trans) formação do professor de línguas*. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2011, 145 f. Dissertação de Mestrado.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon, MCB University Press*, v. 9, n. 5, October, 2001.

RIBEIRO, A. E. Do fosso às pontes: um ensaio sobre natividade digital, nativos Jr. e descoleções. *Revista da Abralín*, v. 18, n. 1, p. 01-24, 2019.

_____. *Letramento Digital e Ensino Remoto: reflexões sobre práticas - 21/07/2020*. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XgaTuaZH800>. Acesso em: 02 ago. 2020. 1:24:12

SANTOS, M. C. O. T; LONARDONI, M. Prática de ensino de Língua Portuguesa e estágio supervisionado: questões a serem discutidas. *Acta Scientiarum*, Maringá, 23(1):167-175, 2001.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1994.

SOUZA, L. M. T. M. de. O professor de inglês e os letramentos do século XXI: métodos ou ética? In: JORDAO, C.M. et al. (Org.) *Formação "desformatada": práticas com professores de língua inglesa*. São Paulo: Pontes, 2011.

TARDIF, M.; MOSCOSO, J.N. A Noção de "profissional reflexivo" na educação: atualidade, usos e limites. *CADERNOS DE PESQUISA* v.48 n.168 p.388-411 abr./jun. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/v48n168/pt_1980-5314-cp-48-168-388.pdf. Acesso em: 8 ago. 2020.

UFPR. *Resolução nº 44/20-CEPE*. Regulamenta, em caráter excepcional, as atividades didáticas das disciplinas que são ofertadas nas modalidades EaD ou parcialmente EaD,

de estágio obrigatório e estágio não obrigatório, atividades formativas e atividades didáticas orientadas dos cursos de educação superior, profissional e tecnológica. Disponível em: <www.ufpr.br/soc>. Acesso em 13 maio 2020.

WALESKO, A. *Formação Inicial e o Mito do “Falante Nativo”*: Construções Identitárias de Professores de Inglês em uma Comunidade de Prática. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

Recebido em: 23/08/2020

Aceito em: 14/09/2020