

IDENTIDADES PROFISSIONAIS EM RECONFIGURAÇÃO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO REMOTO

Dra. Ana Paula Domingos Baladeli  0000-0001-8508-0350
Universidade Federal da Integração Latino-Americana

RESUMO: O conhecimento pedagógico adquirido no curso de licenciatura deve proporcionar conhecimentos técnicos e científicos específicos da área de formação (PIMENTA; LIMA, 2011; GHEDIN, 2015). Com a pandemia do Sars-Cov-2, houve a emergência na adaptação do ensino presencial para o ensino remoto. No novo cenário as tecnologias digitais assumiram a centralidade na educação, provocando revisões conceituais e metodológicas. Além disso, exigiu níveis elevados de letramentos digitais de professores e estudantes. O objetivo do estudo é refletir sobre uma experiência docente durante o ERE com os estágios curriculares obrigatórios de Língua Inglesa. Por meio da revisão da literatura sobre letramentos digitais e da reflexão sobre os impactos nas identidades docentes assumidas na circunstância do ensino remoto, concluímos que, embora as tecnologias digitais façam parte no cotidiano de professores em formação inicial, sua integração pedagógica tem causado resistência, rupturas e inseguranças que afetam as identidades docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Identidades profissionais; Estágio curricular obrigatório; Tecnologias digitais.

PROFESSIONAL IDENTITIES IN RECONFIGURATION WITHIN REMOTE SUPERVISED INTERNSHIP

ABSTRACT: The pedagogical knowledge learned within undergraduate course should provide technical and specific knowledge about education area (PIMENTA; LIMA, 2011; GHEDIN, 2015). Due to emergency in the adaptation of face to face teaching to remote teaching during the Sars-Cov-2 outbreak, digital technologies assumed central role, triggering conceptual and methodological revisions. Furthermore, such situation required high levels of digital literacies from teachers and students. The aim of the study is to reflect on teaching experience during the supervised internship in English Language teacher education. By reviewing the literature about digital literacies and focus on the reflections on such circumstances on teacher identities, we conclude that, although digital technologies make part of daily lives of pre-service teachers, their pedagogical integration has caused resistance, ruptures and insecurities affecting teachers identities.

KEYWORDS: Professional identities; Supervised Internship; Digital technologies.



1 INTRODUÇÃO

A construção de identidades profissionais de professores perpassa as experiências escolares, acadêmicas e profissionais, configurando-se como um processo contínuo de ressignificação (PIMENTA; LIMA, 2011). No campo da Linguística Aplicada, área transdisciplinar que contempla estudos sobre ensino de línguas e seus desdobramentos na interface linguagem e sociedade, as identidades profissionais são assumidas como produções socioculturais influenciadas pelos discursos, crenças e significados. Em específico sobre as identidades do professor de língua estrangeira, entram em cena também as concepções de educação, de língua e cultura refletidas na prática pedagógica do professor (RAJAGOPALAN, 2003).

Devido à pandemia do Sars-Cov-2 (coronavírus), diversas reconfigurações em todos os níveis de ensino foram necessárias. Seguindo um dos protocolos para o enfrentamento ao avanço do vírus, no início de 2020, houve a suspensão das atividades presenciais e, em seu lugar, implementou-se o que foi nomeado de Ensino Remoto Emergencial – ERE.

O objetivo deste estudo é refletir sobre uma experiência docente com os estágios curriculares obrigatórios na modalidade remota no curso de licenciatura em Letras Inglês. Por meio da revisão da literatura sobre os letramentos digitais, discutimos os impactos dos estágios no ERE para a construção de identidades docentes de professores em formação inicial. Nossas reflexões apontam três eixos primordiais que influenciaram as identidades profissionais durante o estágio, quais sejam; rupturas, desafios e obstáculos.

O estudo está organizado em quatro seções, Natureza do estágio curricular na formação de professores – caracterizamos o estágio e discorremos sobre sua contribuição na formação profissional de professores. O Estágio obrigatório no ERE, e agora? Sistematizamos algumas modificações e ajustes necessários para a realização das disciplinas e atividades práticas de estágio no curso de Letras Inglês



de uma instituição pública do país. Em Letramentos digitais e identidades docentes, apresentamos algumas definições de letramentos digitais e suas articulações com os processos de ensino e aprendizagem de línguas. Em Considerações Finais, reconhecemos a emergência da integração dos letramentos digitais como saberes necessários à formação de professores de línguas.

2 NATUREZA DO ESTÁGIO CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O tempo e o espaço do estágio curricular obrigatório na formação inicial do professor, conforme Pimenta e Lima (2011), Silva e Barbosa (2011), Ghedin (2015), Baladeli (2018), têm a atribuição de oportunizar a integração dos conhecimentos teóricos e práticos por meio da problematização da realidade da profissão. Compreendendo a educação como processo de humanização, no qual participam sujeitos sociais historicamente constituídos, um projeto de formação de professores com base na formação científica e técnica, exige estudos, pesquisas e experiências ressignificadas (GHEDIN, 2015). Dessa forma, o conhecimento pedagógico adquirido ao longo do curso de licenciatura deve oferecer formação teoricamente consistente, expandindo os saberes específicos e pedagógicos. A esse respeito, Saviani (1996) destaca que os saberes específicos referem-se aos saberes socialmente construídos no campo das ciências, os quais precisam ser assimilados pelos professores. Já os saberes pedagógicos, dizem respeito às ciências da educação e seus desdobramentos nas teorias educacionais e, por conseguinte, sua consolidação no trabalho pedagógico.

Assim, mesmo para aqueles que já atuam como professores, a experiência do estágio obrigatório pode favorecer no reconhecimento de novas perspectivas de ensino, bem como a revisão de suas próprias práticas pedagógicas.

[...] a profissão professor também se caracteriza no campo do devir e do inacabamento, pois, à medida que os sujeitos sociais se integram nas



situações do trabalho docente e da reflexão sobre o trabalho, emanam novas interpretações e novas significações sobre o que é ser professor (BALADELI, 2018, p. 101).

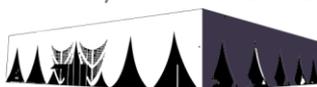
Na concepção dialética em que teoria e prática são indissociáveis (PIMENTA, 2012), o estágio pode assumir a centralidade de sua função formativa, conscientizando política e socialmente o professor em formação, da natureza de seu trabalho. Fazendo isso, os estágios de regência subvertem a lógica de mera exigência formal nas licenciaturas em prol de uma práxis inovadora.

Silva e Barbosa (2001) discutem o estágio na formação de professores de línguas e asseveram que as experiências de ensino podem favorecer na identificação ou não com a profissão. Como espaço privilegiado para a produção do conhecimento científico, a universidade assume ainda seu papel social, na medida em favorece que profissionais sejam formados para interferir na realidade objetiva, problematizando as idiosincrasias da profissão.

Como espaço intermediário de formação, a análise de dados e a reflexão crítica sobre as atividades de estágio requerem subsídios teóricos que fundamentem a análise qualificada da realidade vivenciada. Isso não significa contudo, que o lugar da prática é na escola e da teoria seja nos cursos de licenciatura (PIMENTA; LIMA, 2011). Pelo contrário, tal dicotomia desqualifica os conhecimentos científicos em detrimento da prática e da experiência obtida no exercício da docência.

Para Ghedin (2015), a formação inicial deve contemplar tanto a formação de cientistas da educação como de professores que problematizem a profissão, buscando inteligibilidade sobre o objeto de ensino e suas metodologias. Essa perspectiva está diretamente vinculada aos estágios obrigatórios, que segundo o pesquisador, devem assumir a pesquisa como eixo articulador nas licenciaturas.

[...] o estágio enquanto momento de articulação teoria-prática é formador da dimensão científica/técnica, política, ética e estética do futuro professor. Compreende-se que é nesse tempo/espço que o professor em formação constrói sua identidade profissional (GHEDIN, 2015, p. 37).



Considerando a formação do professor no *continuum*, imerso nas condições objetivas e nas contradições da profissão, o estágio curricular obrigatório representa o espaço privilegiado para a construção de identidades profissionais. Para Pimenta (2012) decorre que a natureza da atividade docente na perspectiva da práxis, caracteriza-se como “[...] sistemática e científica, na medida em que toma objetivamente (conhecer) o seu objeto (ensinar e aprender) e é intencional, não casuística” (PIMENTA, 2012, p. 95). Em outras palavras, os conhecimentos atitudinais e os procedimentos subjacentes aos processos de ensino e aprendizagem mobilizam as concepções de educação e seus impactos na formação das identidades profissionais.

3 O ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NO ERE, E AGORA?

A pesquisa e o desenvolvimento de reflexões qualificadas sobre os processos de ensino e aprendizagem demandam diálogos, investigação da prática e suas epistemologias, bem como a discussão de seus resultados (GHEDIN, 2015). O sujeito professor, na relação que estabelece com a realidade da profissão, com outros sujeitos e suas práticas, revisa, compara, avalia, problematiza e vislumbra novas práticas pedagógicas a partir de experiências anteriores. Dado que reflete nas identidades profissionais, construindo um repertório teórico e metodológico que caracteriza que professor se pretende ser (BALADELI, 2018), refletindo portanto, sobre sua condição de inacabamento na profissão. Almeida, Brayner, Moraes (2021) asseveram que o estágio possibilita aos professores de Língua Inglesa a imersão nas condições de ensino na Educação Básica, por meio da experiência em campo, conhecendo a instituição e as práticas dos professores.

Indubitavelmente, o novo cenário educacional evidenciou a centralidade das tecnologias digitais, ao mesmo tempo que exigiu a revisão de objetivos, metodologia, avaliação e da didática. A realidade do ERE acrescentou ainda o



obstáculo da não presencialidade de estudantes, tornando a falta de interação nas aulas um aspecto impactante na aprendizagem (GONÇALVES; AVELINO, 2020).

A concepção de aula como espaço físico, onde professor e estudantes interagem construindo a dialogicidade, foi sobremaneira impactada pela mediação da tecnologia. Segundo Có, Amorim e Finardi (2020) em estudo realizado com professores de línguas, a migração da aula presencial para o virtual causou desconforto, evidenciou fragilidades formativas e posturas negativas com o novo cenário educacional. Como consequência, tornou-se imperativo para a implementação do ERE o conhecimento sobre as tecnologias e suas potencialidades educacionais, dado que evidenciou os níveis de letramentos digitais de estudantes e professores.

4 LETRAMENTOS DIGITAIS E IDENTIDADES DOCENTES

O conhecimento sobre as tecnologias, na perspectiva de Valente (2019) está relacionado tanto ao uso quanto à compreensão de suas funcionalidades aplicadas à educação. Tem a ver com a personalização da aprendizagem, que de forma ativa, faz com que o sujeito que aprende explore as potencialidades das tecnologias para alcançar objetivos, sendo as tecnologias o meio para se alcançar um objetivo pedagógico. Para o autor, vislumbrar a integração das tecnologias na educação, demanda a experimentação e reflexão sobre as dimensões pessoais, ambientais, sociais, afetivas e psicológicas subjacentes aos efeitos causados pelas tecnologias, tanto nas formas como construímos conhecimento, como reelaboramos nossa compreensão sobre as tecnologias em si (VALENTE, 2019).

Letramentos digitais por sua vez, tem figurado como tema recorrente na esfera científica, (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007; BUZATO, 2010; COPE; KALANTZIS, 2015). Mas, em que consistem os letramentos digitais? Segundo Lankshear e Knobel (2007), consistem em novas práticas sociais de uso de



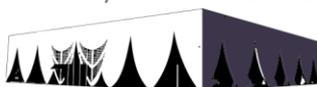
tecnologias digitais para leitura, escrita, pesquisa e compartilhamento de informações em diferentes formatos.

Em outras palavras, mais do que se fazer presente em redes sociais ou plataformas de interação, o letrado digital precisa identificar as fontes confiáveis, ter a capacidade de interagir com diferentes recursos e discursos no ciberespaço. Dessa forma, os letramentos digitais referem-se a,

[...] apropriações culturais (mas também institucionais, sociais e pessoais) das tecnologias digitais. Essas apropriações põem em evidência processos e conflitos socioculturais que sempre existiram, e que não deixarão de existir; mas também abrem a possibilidade de transformações (inovações, aberturas de sentido, instabilidades estruturais etc.) que ações e/ou políticas educacionais e de inclusão social (digital) deveriam aproveitar, ou ao menos não ignorar (BUZATO, 2010, p. 54).

Como práticas sociais, os letramentos digitais referem-se ao uso, compreensão e ressignificação da informação em múltiplos formatos. Nesses termos, os letramentos variam em níveis e tipos, podendo um sujeito dominar um recurso no campo do uso instrumental, mas ter dificuldades para processar informações e interpretá-las, por exemplo.

A noção de letramentos digitais como mera habilidade ou competência circunscreve os letramentos ao instrumental. Como alternativa a tal concepção, Lankshear e Knobel (2007) caracterizam os letramentos digitais como práticas que inseridas em contextos socioculturais impactam socioculturalmente, visto que desencadeiam novas aplicações sociais das tecnologias. Podem ser consideradas práticas de letramentos digitais; pesquisa de recursos *on-line*, seleção e ressignificação de textos em diferentes formatos, compreensão e uso da informação em múltiplos formatos, interação segura na rede, distinção de fontes confiáveis de pesquisa, uso de aplicativos e recursos digitais, leitura e interpretação de gêneros digitais, criação e leitura em hipertextos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007; BUZATO, 2010; GILLEN; BARTON, 2010; COPE; KALANTZIS, 2015). Os referidos pesquisadores enfatizam os equívocos na inserção de



tecnologias digitais na educação sem adaptação ao contexto presencial. Isso porque, consideram que as tecnologia *per se* são recursos, não didática, exigindo dessa forma, que os professores conheçam estratégias para explorar e obter benefícios pedagógicos das tecnologias.

Os estudos sobre identidades de Dubar (2005) e Hall (2009) contribuem para a discussão sobre a dimensão inconclusiva e de inacabamento das identidades. Isso porque, as diferentes identidades assumidas, negadas, hibridizadas e negociadas estão em permanente reconstrução. As identidades então, podem ser compreendidas como provisórias no contexto de processos socioculturais de lutas e negociações de diferentes ordens. Considerando as identidades profissionais no *continuum* (BALADELI, 2018), passíveis de reformulações e ressignificações das experiências dos professores, as vivências do estágio no ERE, inédita para todos, trouxe à tona fragilidades formativas e apreensões sobre a didática.

Excepcionalmente, durante o período de pandemia de 2020, as instituições educacionais tiveram de reorganizar-se, considerando as tecnologias digitais na mediação do ensino, nomeado de ensino remoto emergencial – ERE. Com isso, os estágios do curso de Letras Inglês de uma instituição na região Centro-Oeste do país sofreram adaptações, ao que destacamos neste estudo os Estágios 1 e 3. Os referidos semestres de estágio, em nossa compreensão, foram os mais impactados visto que exigem a imersão do professor em formação inicial para atividade de observação ou para a realização de regências.

O conhecimento sobre as tecnologias digitais e sua integração ao ensino remoto desencadeou rupturas e inseguranças sobre as abordagens de ensino mais adequadas. No cenário da formação inicial de professores, as disciplinas de estágio e suas atividades práticas foram impactadas, revelando as lacunas na formação de professores para o uso pedagógico das tecnologias. Para a continuidade das atividades acadêmicas, as instituições publicaram Instruções Normativas descrevendo e regulamentando o ensino remoto.



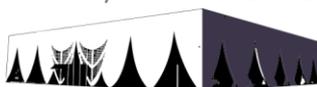
Quadro 01 – Ementas do Curso de Letras Inglês

Disciplina	Ementa	CH
Estágio 1 Inglês	Linguística aplicada ao ensino e à aprendizagem de língua estrangeira. Concepções de linguagem e ensino. Legislação e documentos. Observação do contexto escolar.	32h T 64h P
Estágio 2 Inglês	Abordagens e metodologias de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Planejamento e simulação de aulas. Observação de aulas no campo de estágio.	32h T 64h P
Estágio 3 Inglês	Abordagens e metodologias de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Análise e elaboração de material didático. O processo avaliativo. Semi-regência de aulas. Introdução à pesquisa no contexto escolar.	32h T 64h P
Estágio 4 Inglês	Regência de aulas. Elaboração e apresentação dos resultados da pesquisa sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.	48h T 64h P

Fonte: elaboração da autora.

Conforme o quadro 01 apresenta, o Estágio 1 pressupõe a imersão do professor em formação inicial na estrutura e funcionamento da instituição escolar para a observação de aulas de Língua Inglesa. Para adaptação da carga horária prevista na ementa (64h) foi acrescentado o levantamento das tecnologias digitais usadas nas escolas, o estudo de documentos da escola, bem como o acompanhamento das videoaulas promovidas pela Secretaria de Estado de Educação do Estado de Goiás - SEDUC-GO no *Youtube*.

A SEDUC-GO nomeou o ensino remoto de Regime Especial de Aulas Não Presenciais (REANP), e nos primeiros meses da pandemia de 2020, exibiu no canal *SEDUC em ação* videoaulas de todas as disciplinas. As aulas com conteúdos sistematizados por disciplina e série foram ministradas por professores da rede estadual, sendo os conteúdos disponibilizados para *download* na plataforma *Netescola*. As instituições escolares foram orientadas a providenciar aos estudantes excluídos digitalmente, a entrega impressa dos conteúdos e atividades ministrados.



O REANP se mostrou desafiador, visto que exigiu adequações tanto no planejamento quanto na prática pedagógica, com foco na continuidade do ensino e redução dos prejuízos causados pela ausência de aula (CARDOSO, 2020). Além disso, para a implementação do ERE, foi necessária a reorganização das atividades para que se tornassem mais objetivas, “[...] pois nem sempre conseguem ser compreensíveis para os estudantes, os objetos de conhecimentos propostos no currículo foram reduzidos aos básicos, a linguagem utilizada pelo docente nas aulas nem sempre é a mesma usada ou compreendida pelo estudante [...]” (TELES; MORAES, 2021, p. 08).

Nos estágios do curso de Letras Inglês, foram distribuídos os professores em formação inicial em escolas estaduais para a atividade de observação) e em turmas do curso de línguas da instituição para as regências. As escolas adotaram o *Google meet* para as aulas síncronas (*lives*), com o apoio do *Google Classroom* e o aplicativo de mensagem *whatsapp* para explicações dos professores e envio de tarefas dos estudantes. Outro recurso utilizado foi o roteiro, uma espécie de sistematização nos moldes de uma sequência didática autoexplicativa para que os estudantes pudessem realizar as atividades em casa. Outro desdobramento do ERE foi a relação de estudantes/professores e entre professores e pais/responsáveis através de tecnologias, que também teve seu aspecto negativo na percepção dos professores, dado também apontado no estudo de Trust e Whalen (2020) sobre a exaustão docente com a eliminação das fronteiras entre a vida laboral e privada.

Concordamos com Có, Amorim e Finardi (2020) quando asseveram que o remoto impulsionou,

a reflexão de como esses professores de línguas utilizaram (ou não) as tecnologias nas suas salas de aulas com o intuito de construir/desenvolver um (novo) modo de ensino-aprendizado faz-se imperativa para entendermos o cenário em que o ensino de línguas se encontra (p. 116).

Um dos entraves do ERE referiu-se à pouca participação/interação dos estudantes nas aulas virtuais (*lives*), caracterizando as salas como espaços



monológicos, com aulas expositivas, câmeras e microfones desligados na maior parte do tempo. Tal obstáculo impactou a aprendizagem, fazendo com que os estudantes buscassem maiores explicações/orientações dos professores no grupo do *whatsapp*. Com o baixo índice de participação dos estudantes durante as *lives* na Educação Básica, houve o sentimento de frustração dos professores em formação inicial com as aulas observadas.

Já o Estágio 3 foi realizado em turmas do projeto de extensão de ensino de línguas da instituição, espaço onde ministraram os conteúdos selecionados pelos professores das turmas. O Estágio 3, contempla o estudo de abordagens e metodologias de ensino para o planejamento, elaboração de planos de aula e regências de Língua Inglesa. Como previsto, o ERE causou estranhamento e impactou as concepções de educação e de ensino de línguas dos professores em formação inicial. Suas identidades profissionais foram ressignificadas, sobretudo, com a constatação de um cenário solitário de aula impactado pela falta de interação dos estudantes. A esse respeito, Araújo (2021) assevera que o estranhamento com as câmeras nas aulas *on-line* ocorre pela “[...] dinâmica de ver e ser visto, tal qual ocorre em aulas presenciais, possui efeitos sobre os participantes e mesmo sobre sua percepção da experiência” (p. 18).

Dentre tantas as problemáticas trazidas pela pandemia, a disposição e motivação para participação de aulas remotas acentuaram os desafios e também pressionaram os professores a pesquisar novas estratégias e recursos digitais que contribuíssem para a participação dos estudantes. Como se poderia prever, com a participação dos estudantes aquém do esperado, o sentimento de frustração nas observações impactou negativamente as identidades docentes.

No que concerne as expectativas com as regências nos cursos de língua no projeto de extensão, as convencionais aulas comunicativas de Língua Inglesa, nas quais os estudantes interagem e negociam em grupo os significados, não se repetiram no contexto do remoto. Em certa medida, frustrados pela pouca participação dos estudantes, os professores em formação inicial retomaram à



prática tradicional, composta por explicação, exemplos e exercícios do livro didático, sendo apenas ao final das aulas, utilizados recursos como vídeos e jogos.

Segundo apresentamos, letramentos digitais não se restringem apenas ao manuseio de recursos como computador, *smartphone* ou navegação nas redes sociais. O ensino remoto trouxe desafios de diferentes ordens e paralelo à nova rotina instaurada, foi necessário ainda amenizar o prejuízo aos estudantes excluídos digitalmente, com alternativas como a entrega de roteiros impressos com os conteúdos das aulas. Compete ao professor compreender em que medida as tecnologias requerem reformulações profundas a respeito de como se ensina e como se aprende quando a mediação é feita por tecnologia (BALADELI, 2018). Para tal feito, tão importante quanto saber usar as tecnologias digitais é conhecer alternativas metodológicas para sua inserção na prática pedagógica ampliando as oportunidades de aprendizagem.

Nos Estágio 1 e Estágio 3 as tecnologias digitais utilizadas nas aulas de Língua Inglesa impuseram obstáculos técnicos, pedagógicos, comportamentais e formativos. De um lado, a resistência em realizar as atividades de estágio no ERE, por outro, limitações para o acesso que alijaram parte significativas de estudantes do ensino durante a pandemia. Có, Amorim e Finardi (2020) também destacam que a capacitação de estudantes e professores para o uso de tecnologias nas aulas aconteceu concomitantemente à sua implementação, gerando dúvidas e inseguranças durante todo o ensino remoto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas de letramentos digitais refletem a apropriação individual das tecnologias, seus códigos e signos, vinculados aos usos socioculturais, bem como os processos de construção de significados. No escopo de outras desigualdades latentes na sociedade capitalista, refere-se também ao acesso desigual às



tecnologias como ferramentas e como ativo para participação social, econômica, cultural e política (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007; COPE; KALANTZIS, 2015).

Durante o ERE, foram exigidos níveis mais elevados de letramentos digitais para a pesquisa, o engajamento e o uso de aplicativos nas aulas. As quatro disciplinas de estágio realizadas em 2020 e 2021 foram marcadas pela resistência dos professores em formação inicial, gerando inseguranças, descontentamento e frustração com o estágio nesta condição.

Os resultados apresentados a partir da experiência docente com Estágios obrigatórios do curso de Letras Inglês, apontam os seguintes aspectos, (i) os modelos de ensino mediado por tecnologias digitais carecem de ressignificação; (ii) as identidades profissionais de professores de Língua Inglesa foram sobremaneira ressignificadas em razão do ERE e, por fim, (iii) a pouca interação professor-aluno no ensino remoto tornou-se o principal obstáculo para aprendizagem.

Diante disso, asseveramos que o desafio está no reconhecimento das implicações das tecnologias digitais no ensino para além do uso instrumental ou mesmo do caráter lúdico e entretenimento. Em outras palavras, a questão que se apresenta refere-se aos princípios e fundamentos das tecnologias aplicadas à educação. Acreditamos que a construção de saberes de bases epistemológicas que fundamentem práticas pedagógicas contextualizadas e significativas com tecnologias poderão fundamenta uma práxis inovadora. Por fim, superar o paradigma instrumental pode favorecer ainda na adoção de tecnologias a favor de novas oportunidades de aprendizagem, requerendo avaliações críticas, novas abordagens e estratégias de ensino que se beneficiem efetivamente das tecnologias na aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L.; BRAYNER, T.F.S.; MORAES, A.H.C. O estágio curricular em língua inglesa e a formação inicial de alunos do Curso de Letras: contribuições à



prática pedagógica. **Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 1, p. 181-200, 2021.

ARAÚJO, L.C.D. Estágio supervisionado e ensino remoto emergencial: o (im)possível e o inédito viável em um curso de licenciatura em Língua Inglesa. **Revista em Estudos em Educação e Diversidade**, Vitória da Conquista, v. 2, n. 4, p. 1-28, abr./jun. 2021.

BALADELI, A.P.D. **Profissão professor: facetas de identidades profissionais na formação inicial de professores de línguas**. Jundiaí, SP: Paco, 2018.

BUZATO, M. E. K. Novos letramentos e apropriação tecnológica: conciliando heterogeneidade, cidadania e inovação em rede. *In*: RIBEIRO, A. E. (ORG.) **Linguagem, tecnologia e educação**. São Paulo: Peirópolis, 2010.

CARDOSO, J.S. Pandemia e o regime especial de aulas não presenciais: analisando o modelo da Secretaria de Educação do Estado de Goiás -SEDUC. **Revista Aproximação**, Guarapuava, v. 2, n. 5, p. 33-45, 2020.

CÓ, E.P.; AMORIM, G.B.; FINARDI, K.R. Ensino de línguas em tempos de pandemia: experiências com tecnologias em ambientes virtuais. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p.112-140, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/53173/36535>. Acesso em 13 mar. 2022.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **A pedagogy of multiliteracies, learning by design**. New York: Palgrave Macmillan, 2015.

DUBAR, A. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução Andréa S. M. Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GHEDIN, E. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

GILLEN, J.; BARTON, D. **Digital literacies: a research briefing by technology enhanced learning phase of the teaching and learning research programs**. London Knowledge: London, 2010.

GONÇALVES, N. K.R.; AVELINO, W. F. Estágio supervisionado em Educação no contexto da pandemia da COVID-19. **Boletim de Conjuntura**, UFRR, ano II, v. 4, n. 10, p. 41-53, 2020.



HALL, S. Quem precisa de identidade? *In*: SILVA, T.T.; HALL, S.; WOODWARD, K. (ORG.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 9.ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2009.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Digital literacy and participation in online social networking spaces. *In*: **Digital literacy**: concepts, policies and practices. Nova York: Peter Lang, 2007. p. 249-278.

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

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. *In*: BICUDO, M. A.; SILVA JUNIOR, C. A. (ORG.). **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Ed.Unesp, 1996.

SILVA, W. R.; BARBOSA, S. M.A.D. Desafios do Estágio Supervisionado numa Licenciatura dupla: flagrando demandas e conflitos. *In*: GONÇALVES, A.V.; PINHEIRO, A. S.; FERRO, M.E. (org.). **Estágio supervisionado e prática educativa: diálogos interdisciplinares**. Dourados, MS: Ed. UEMS, 2011.

TELES, A.G.M.; MORAES, E.F. Possibilidades e desigualdades educativas em tempos de pandemia. **Anais do IV ELPED Encontro de Licenciaturas e Pesquisa em Educação**, IFGoiano, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifgoiano.edu.br/index.php/ciclo/article/view/1407>. Acesso em: 25 set. 2021.

TRUST, T.; WHALEN, J. Should teachers be trained in Emergency Remote Teaching? Lesson learned from the COVID-19 pandemic. **Journal of Technology and Teacher Education**, v. 28, n. 2, p. 180-199, 2020.

VALENTE, J. A. Pensamento computacional, letramento computacional ou competência digital? Novos desafios da educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 43, p. 147-168, 2019.

Recebido em: 18-03-2022

Aceito em: 08-08-2022

