

# ESTÁGIO DE LÍNGUA INGLESA I EM TEMPOS DA COVID-19: E AGORA? O QUE A EXPERIÊNCIA PODE CONTAR

## ENGLISH LANGUAGE INTERNSHIP I IN COVID-19 TIMES: AND NOW? WHAT EXPERIENCE CAN TELL US

Rebeca Carvalho Melo **1**

Elisa Borges de Alcântara Alencar **2**

**Resumo:** Diante das sérias implicações decorrentes da pandemia da Covid-19, a educação foi, e continua sendo, uma das searas mais afetadas. Com isso, os professores de Língua Inglesa em contexto de formação inicial que, além de lidarem com desafios inerentes ao processo formativo, ao qual estão inseridos, passaram a encarar também novas dificuldades advindas do SARS-CoV-2 que mudou toda a realidade do processo de ensino/aprendizagem dos futuros licenciados. Assim, o presente trabalho tem como objetivo descrever e promover reflexões advindas de um projeto nomeado Chat Time: Conversas com Educadores e Discentes; que buscou aproximar professores em contexto de formação, alunos e professores (da rede pública e privada de Araguaína) em tempos pandêmicos através de bate-papos online nas aulas de Estágio Supervisionado Obrigatório em Língua Inglesa e Literaturas I da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Estudiosos como Paiva (2009), Oliveira (2014), Leffa e Irala (2015); Paula (2015) e Lopes e Baumgartner (2019) – Além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) embasaram o trabalho. Ao final pudemos entender que mesmo em meio a um caos mundial e reformulações na educação, é possível realizar um Estágio Básico Supervisionado de Língua Inglesa e essa experiência trazer pontos positivos tanto ao professor em formação inicial, que está em busca da formação, quanto à professora orientadora e todos os envolvidos no processo. Bem como a influência que o professor tem em relação ao ensino/aprendizado dos alunos.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado Obrigatório em Língua Inglesa e Literatura I. Pandemia da Covid – 19. Projeto Chat Time- Conversas com Educadores e Discentes. Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa.

**Abstract:** In the face of the serious implications of the Covid-19 pandemic, education was and continues to be one of the most affected. As a result, the future English Language teachers in training, who besides facing the most common problems, also started to face new difficulties arising from the SARS-CoV-2 that changed the whole reality of the teaching-learning process. Thus, this paper aims to describe and promote reflections arising from a project named Chat Time: Conversations with Educators and Students; which sought to bring together interns, students, and teachers (from public and private schools of Araguaína) in pandemic times through the Compulsory Supervised Internship in English Language and Literature I at the Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Authors such as Paiva (2009); Oliveira (2014); Leffa and Irala (2015); Paula (2015) and Lopes and Baumgartner (2019) - In addition to the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) grounded this academic study. In the end, we were able to understand that even in the midst of a global chaos and reformulations in education, it is possible to carry out a Supervised Basic Internship in English and that this experience has brought positive points both for the teacher in initial training, who is looking for training, for the guiding teacher and everyone involved in the process. As well as the influence that the teacher has in relation to the teaching/learning of students.

**Keywords:** Compulsory Supervised Internship in English Language and Literature I. Pandemic Covid – 19. Chat Time Project- Conversations with Educators and Students. English Language Teaching-Learning.

- 
- 1** Bacharel em Psicologia pela Faculdade Católica Dom Orione (FACDO) e graduanda no Curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa e Respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4776134736105037>. E-mail: [rebecameloletras@gmail.com](mailto:rebecameloletras@gmail.com)
  - 2** Professora de Língua Inglesa e Estágios Supervisionados de Língua Inglesa na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)- Câmpus de Araguaína-TO. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7565497834655581>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9841-5401>. E-mail: [elisa.alencar@uft.edu.br](mailto:elisa.alencar@uft.edu.br)

## Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar a análise de uma experiência, nas aulas de Estágio Supervisionado Obrigatório em Língua Inglesa e Literaturas I, no período que compreende o primeiro semestre de 2021, portanto, durante a pandemia global da covid-19 que ainda estamos a vivenciar. O contexto de realização desta pesquisa foi o projeto *Chat Time: Conversas com Educadores e Discentes* que consistia em encontros remotos (bate papos) com alguns professores/as e alunos/as de língua inglesa da rede pública e privada de Araguaína. No final de 2019 e início de 2020, o mundo começou a se preocupar com uma onda de epidemia com os primeiros casos notificados na China. Em pouco tempo, essa epidemia se transformou em uma pandemia e os países precisaram reformular todas as áreas que regem as ações humanas. Devido a essa questão, uma das áreas mais afetadas pela Covid-19 foi, e tem sido, a educação. Milhares de crianças, adolescentes e adultos, que antes mantinham frequentavam aulas presenciais, tiveram que se adaptar ao modo remoto e/ou híbrido.

É pertinente ressaltar que o ensino de Língua Inglesa (LI), no Brasil, apresenta consideráveis dificuldades de desenvolvimento, ainda em tempos ditos “não pandêmicos”. Sabemos que as políticas públicas para o ensino/aprendizagem de língua inglesa são propositalmente precárias (LEITE, 2018), desconsiderando o direito de aprender línguas, sobretudo dos/as discentes com menor poder aquisitivo. Sobre esta exclusão, Leite (2018) pontua que há um discurso proposital, criado para favorecer o mercado privado de ensino de LI que só deslança se ela não funcionar nas escolas, sobretudo, públicas, excluindo os alunos destas escolas e favorecendo aos que podem pagar por cursos livres fora dela. Assim, crenças negativas expandidas, na sociedade brasileira, fazem acreditar que é impossível seu ensino e aprendizagem. Tantos alunos/as como professores/as, têm sido vítimas destas falácias que contribuem para que o poder público não invista na área de línguas adicionais, tornado difícil o trabalho da escola, pois sem espaço adequado, som, imagem e tempo suficiente, fica de fato muito difícil trabalhar com o ensino e aprendizagem de línguas.

Partindo desses pressupostos, é válido destacar como problemática latente, a falta de motivação por parte dos alunos que acaba implicando diretamente no aprendizado da língua, tal como é explicitado por Paula (2015). Nesse sentido, as dificuldades que já eram de conhecimento em relação às aulas presenciais citadas pela autora, como as salas superlotadas, a indisciplina, a insegurança, a baixa carga horária para as aulas de língua estrangeira e, principalmente, a má remuneração da profissão, foram reformuladas para o contexto atual.

Dessa forma, durante o período pandêmico, não havia salas presenciais nem lotadas. Pois, com o isolamento social, o primeiro passo a ser dado foi dar uma pausa nas aulas presenciais. O que trouxe para a Universidade alguns questionamentos preocupantes como: a) como trabalhar com os professores em formação, que deveriam estar em contato com as escolas presencialmente, observando e refletindo o processo de ensino/aprendizagem de LI e b) como observar os/as alunos/as e chegar até eles, levando em consideração a pandemia e as consequências que ela trouxe. Pois, para os/as discentes em formação, é de suma importância estar em contato com as escolas, os/as docentes e todo o processo escolar.

Assim, segundo Paula (2015), a falta de preparo do próprio professor universitário/professor que orienta outros professores no processo de formação, também é um ponto importante a ser discutido, pontuando que: “O docente do ensino superior ao ministrar as aulas de línguas estrangeiras não se limita ao papel típico de um professor de línguas, como ocorre nos cursinhos particulares e centros de línguas, pois ele está ali principalmente como um formador de professores (PAULA, 2015, p. 5).

Dentro disso, a reformulação dos estágios supervisionados frente à Covid-19 se tornou uma pauta preocupante. Isso porque, se em tempos considerados normais o trabalho de formar professores já possuía suas próprias dificuldades, a pandemia trouxe a necessidade de repensar a prática para que, além de chegar aos alunos da graduação em Letras – Inglês e respectivas Literaturas, chegasse também aos alunos da educação básica e ensino médio.

Diante do exposto, este trabalho tem como objetivo analisar diálogos, no modo online, com professores e alunos da educação básica no intuito de ouvi-los a respeito de suas experiências com a aprendizagem de língua inglesa. Desse modo, focando nos tais, tivemos a seguinte pergunta de

pesquisa: Quais são as percepções dos professores(as) entrevistados quanto à docência na área de Língua Inglesa e como elas influenciam na formação dos (as) alunos(as)?

Entendemos que não há professores/as sem aluno/as e compreendemos que “ensinar exige respeito aos saberes do educando” (FREIRE, 2003, p.30) e aos seus interesses e realidade. Por isso também trazemos para este trabalho suas valorosas contribuições para que possamos refletir o processo de ensino-aprendizagem sob várias lentes.

## O estágio supervisionado em língua inglesa

Partindo da premissa de que os seres humanos são constituídos por meio da interação social, Melo e Alencar (2020), ao associarem o ensino de LI às ideias de Vigotski, ponderam que:

A aprendizagem acontece por meio da influência de uma pessoa mais experiente. E além de serem importantes, são reconhecidas pelos próprios alunos como algo que facilita o processo ao concordarem que precisam e preferem aprender com a ajuda de alguém (MELO; ALENCAR, 2020, p. 91).

Desse modo, o professor se configura como um “profissional que trabalha com o conhecimento, e, para tanto, necessita ter compromisso com a aprendizagem discente” (MENDES; BACCON, 2015, p. 2). Assim, o professor, sendo agente de grande importância na vida escolar e acadêmica do aluno, precisa estar apto a atender e lecionar de forma satisfatória.

Para conectar e familiarizar alunos formandos na área da Licenciatura com a sala de aula, as faculdades possuem algumas formas de realizar o processo. Dentre eles, existe o estágio como método mais tradicional de todos. Segundo Bernardy e Paz (2012), o estágio supervisionado em relação a formação de professores se trata da primeira interação entre o estagiário e o campo em que atuará pós formação e, a partir dele, poderá construir suas ideias sobre as futuras atividades educacionais; sendo seu objetivo principal “proporcionar ao aluno a oportunidade de aplicar seus conhecimentos acadêmicos em situações da prática profissional, criando a possibilidade do exercício de suas habilidades” (BERNARDY; PAZ, 2012, p. 2).

Ao contextualizar com o ensino de Língua Inglesa, Ifa (2014) procura transformar as percepções negativas acerca do estágio por parte de muitos coordenadores e diretores de escolas em experiências positivas e significativas. Para isso, argumenta que o Estágio Supervisionado é uma forma de “estimular os alunos e professores a exercitarem a reflexão crítica sobre as práticas docentes” (IFA, 2014, p. 5). O relatório final (solicitado pelos professores orientadores a cada desfecho do semestre como requisito de aprovação parcial na disciplina), além da proposta descritiva, precisa contemplar, pelo menos, as reflexões dos momentos vividos durante todo o momento, com as teorias lidas e discutidas nas aulas.

## Termos usados para o ensino e uso do idioma

O termo Inglês como Língua Franca (ILF) não se trata de algo relativamente hodierno, mas muito se tem falado sobre a incipiência de estudos neste campo de estudo. Pois, embora o termo ILF ser considerado novo, cabe evidenciar que tem aumentado o número de trabalhos e estudos sobre o assunto. Fato que tem feito com que seu espaço esteja gradativamente alargando-se dentro da Linguística Aplicada. Todavia, discussões mais aprofundadas do assunto encontram-se embrionárias, seja por professores formadores, seja por professores em formação. Até mesmo pelas tantas outras nomenclaturas que o ensino e estudo da Língua Inglesa possui e que serão abordadas nos próximos parágrafos.

Além disso, há uma confusão quanto à definição do ILF x inglês como Língua Internacional (ILI). Alguns autores afirmam que tenham propósitos idênticos ou parecidos; já outros diferenciam os dois termos. Para Jenkins (2009; 2015) o ILF é utilizado para fins de comunicação intercultural, no que tange a contextos multilíngues, em que pode ou não haver um nativo presente, não sendo regra. Já ILI é aprendido/ensinado especificamente para comunicação e identificação com os

falantes nativos.

Quanto ao ILF em si, segundo Lopes e Baumgartner (2019), não é (ou pelo menos não deveria estar) baseado em padrões e normas linguísticas e socioculturais de falantes nativos; até porque, em princípio, possui uma noção de neutralidade em relação aos diferentes contextos culturais dos interlocutores, em que as diferentes identidades não devem seguir a cultura estadunidense ou inglesa.

Somado a isso, para Smith (1976, apud Cunha, 2018), o inglês é visto como uma língua auxiliar internacional, não dando ênfase ao falante em si (no sentido de tal falante ser nativo), podendo ser de qualquer indivíduo que dela queira e faça uso para objetivos específicos. Dessa forma, Leffa (2002) defende alguns critérios que, em sua opinião, deveriam ser levados a sério quanto ao termo “Língua Internacional” como: não deveria ter falantes nativos (argumentando depois que claro, isso é quase que impossível), todos deveriam falá-la como língua estrangeira; não deve se associar a uma cultura em específico e deve ser utilizada de maneira exclusiva para x objetivos. Isso, por sua vez, aproxima o inglês da condição de língua multinacional.

Em outro estudo, Leffa e Irala (2015) afirmam que, embora não confiável, o conceito de Segunda Língua ainda se liga ao fator geográfico: “se a língua estudada é falada na comunidade em que mora o aluno, seria então definida como segunda língua. No caso, por exemplo, do aluno chinês que estudasse português no Brasil. (LEFFA; IRALA, 2015, p. 31). A partir disso, abre-se um leque para uma outra questão: se o aluno já fala e tem contato próximo com duas línguas, uma outra língua aprendida, já não seria mais uma segunda língua e sim uma terceira língua (e então já teríamos outro termo). Como exemplificação, cabe salientar o caso daqueles que falam português e libras no Brasil e aprendem o inglês depois. Mas daí a questão geográfica também passa a ser questionada, pois com a evolução da tecnologia, as barreiras de distância estão sendo cada vez mais rompidas.

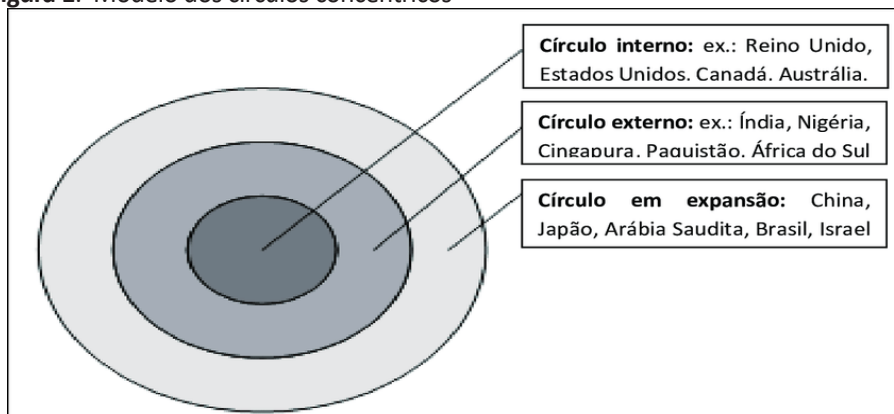
Nesse mesmo sentido, também existe o termo “Inglês como Língua Estrangeira”, que, da maneira mais tradicional de se pensar, também se liga ao fator geográfico: Se a língua estudada não é falada na comunidade em que mora o indivíduo, temos a situação de uma língua estrangeira, como seria, por exemplo, o caso do ensino do português na China; o português seria para esse aluno uma língua estrangeira (LEFFA; IRALA, 2014, p. 31). Sendo assim, a Língua Estrangeira, diferentemente de outros termos que vimos, não serviria necessariamente para fins de comunicação, tal como apontam Souto *et al* (2014).

Por fim, o termo “adicional”, segundo Pereira (2015), é bem mais amplo e simples em sua utilização, uma vez que “traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico, as características individuais do aluno ou mesmo os objetivos para os quais o aluno estuda a língua” (PEREIRA, 2015, p. 2) Já pressupõe a existência de uma outra língua falada pelo indivíduo e é construída a partir da língua ou das línguas que o aluno já conhece. Não é necessário, nesse caso, conhecer-se os objetivos pessoais do aluno para o aprendizado dessa nova língua.

Por outro lado, a autora não menciona o fato de o termo “Língua Adicional” ser necessariamente uma terceira língua ou destaca um “número” para essa língua. Diferentemente de Soto *et al* (2014), que já iniciam o assunto afirmando que, além de tal termo, é conhecida também como “L3” justamente por ser uma terceira língua aprendida pelo indivíduo.

Em suma, o “Internacional English”, conhecido por pertencer a todas as pessoas que falam inglês, mas sem ter um “dono” (RAJAGOPALAN, 2004), surge na década de 1980 o Círculo de Kachru, representado na imagem abaixo, criado pelo próprio Kachru (1982, 1985):

**Figura 1.** Modelo dos círculos concêntricos



**Fonte:** Adaptado de Kachru (1985) por Pereira (2015).

No *Inner Circle* (círculo central) estão os países cujo o inglês é tido como primeira língua; no *Outer Circle* (círculo externo) os países que têm o inglês como segunda língua e no *Expanding Circle* (círculo em expansão) os países que reconhecem a importância do inglês como primeira opção em língua estrangeira, utilizando o mesmo para fins comerciais e diplomáticos.

Entretanto, no trabalho de Pereira (2015), podemos encontrar algumas reflexões que vão além acerca desse círculo e a posição dos países; e uma delas é a discussão geopolítica e socioeconômica de tal divisão que traz exclusão e preconceito. Isso porque, claramente, percebe-se que quanto maior a distância do centro, mais periférico é o país.

## Métodos e BNCC

Segundo Paiva (2009), a melhor maneira de se aprender uma língua é fazendo a distinção entre teoria e método. A primeira trata de um conjunto de ideias e hipóteses que ajudam na percepção de algo, ou seja, colaboram para que seja possível formularmos teses com base científica. Ao trazermos para a linguagem e o aprendizado de uma outra língua, devemos levar em consideração teorias que expliquem o que é aprendizagem, o que é língua e o que é adquirir tal língua bem como ela se desenvolve.

Já o método é o conjunto de procedimentos que casam com determinadas teorias. Esses procedimentos têm uma abordagem específica sobre o tema. Sendo assim, apresenta quatro teorias psicológicas usadas para trabalhar e entender como acontece a aprendizagem.

A primeira é o Associacionismo (associação de ideias); a segunda, o Behaviorismo - de Skinner, em que se tenta explicar como as pessoas aprendem por meio de observação e segmento de tais comportamentos observados. Adiante, a outra teoria para dar suporte é o cognitivismo; a psicologia cognitiva, que tenta explicar que a aprendizagem se dá por processos internos, tal como os pensamentos e as crenças. Por último, o interacionismo de Vygotsky (1978), que até hoje influencia de maneira significativa o ensino de línguas, uma vez que a interação é considerada um mecanismo extremamente importante para aquisição de uma língua.

Para Oliveira (2014), existem alguns elementos fundamentais envolvidos em meio a prática pedagógica. Estes podem ser o livro didático, a metodologia que o professor adota para que os alunos consigam contextualizar sua realidade, as atividades passadas para os alunos, a relação aluno/professor e alunos com alunos e a relação do professor com a instituição que trabalha.

O problema se dá quando os professores passam a usar continuamente uma mesma maneira de ensinar. Isso pelo fato de não terem tido oportunidades ou não terem tido contato com uma situação que o fizesse repensar a prática. Esse método baseia-se em uma ideia estruturalista e nele há sempre uma mesma sequência de atividades desenvolvidas e repetidas. Desse modo, para a tomada de consciência do professor em relação aos métodos que se situam como eficazes, o autor pondera que é importante a busca por conhecimento teórico e que o tempo de exercício da função ligado ao processo contínuo de reflexão crítica sobre tal exercício da função é o que forma

a experiência.

Por outro lado, o tempo de experiência pode influenciar positivamente ou negativamente no fator “motivação”. Segundo Fernandes (2009) a motivação é “a vontade de empregar altos níveis de esforço em direção a metas organizacionais, condicionada pela capacidade de empregar vários níveis de esforço em satisfazer alguma necessidade do indivíduo”. Em que para Robbins (2002) o nível de motivação pode variar de indivíduo para indivíduo em tempos diferentes; assim como a falta de reconhecimento (incluindo as condições de salário), que podem interferir na autoestima “provocando desmotivação, que com o tempo, tende a fazer parte do cotidiano.” (GIACOMELLI; BORGES ; SANTOS, 2016).

Além disso, trazendo para a questão professores veteranos x professores recém-formados, segundo a pesquisa de Silva (2012) “Os professores com mais experiência no magistério, relataram que, com o passar dos anos, a profissão docente perdeu seu prestígio social. E que se formar professor, na atualidade, não é tão reconhecido como há vinte anos atrás.” Já para Krug *et al* (2020) o início da docência é caracterizado como um “momento de entusiasmo” onde, segundo Krug:

O professor iniciante, diante de uma diversidade de caminhos e suas consequências, via de regra, apresenta-se motivado e entusiasmado quando da efetivação de sua profissionalidade que consiste na relação que os sujeitos estabelecem, em suas práticas, com as demandas sociais internas e externas à escola, expressando-se em modos próprios de ser e atuar como docente (CRUZ NETO, 2012 apud KRUG *et al*, 2020).

Adiante, com a necessidade de haver um currículo que considerasse toda a massa escolar, surge, em 2017, o documento oficial da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, segundo Zambon (2017), trata de:

A reorganização curricular composta por uma série de mudanças que são sugeridas, com orientações específicas para cada nível da educação básica, com abrangência para os sistemas de ensino municipais e estaduais, bem como para o ensino particular de todo o Brasil (ZAMBON, 2017, p. 2).

Esse documento tem como objetivo “promover equidade nos sistemas de ensino, isto é, de promover o direito de aprendizagem da totalidade dos estudantes” (BRASIL, 2017, p.1). Dessa forma, com a crescente preocupação em relação ao tipo de inglês que estamos ensinando e aprendendo nas escolas, surge também a necessidade de implementar o currículo próprio para a Língua Inglesa com as questões que visam respeitar os repertórios linguísticos e culturais de cada região do Brasil, de maneira a questionar a ideia de um inglês padrão e “correto”. Desse modo, a própria parte da BNCC que trata da LI passa a adotar dentre todos os termos, o termo “Língua Franca” com o objetivo de priorizar a função social e política do idioma no país.

Dentro da reflexão crítica à ideia de um inglês desprendido de questões geográficas iniciais, a parte do documento na BNCC em relação a LI visa a ampliação da visão em relação aos multiletramentos (englobando também as práticas sociais do mundo digital) e orienta o professor a ter “uma atitude de acolhimento e legitimação de diferentes formas de expressão na língua” (BNCC, 2017, p. 240). Essas inferências dão base aos eixos organizadores do tema.

Segundo o documento da BNCC (2017), o eixo da Oralidade, envolvendo práticas de escuta e fala, tem como foco principal a compreensão e respeito às subjetividades existentes em cada ser; o eixo Leitura traz a proposta de interação entre leitor e texto e mantém como foco a construção de significados e interpretação dos gêneros apresentados em língua inglesa e a análise e reflexão a respeito da língua, de modo que haja contextualização e articulação entre os serviços das práticas de oralidade, leitura e escrita. Já o eixo Dimensão intercultural tem como base a compreensão de que as culturas, particularmente na contemporaneidade, estão em contínuo processo de interação e (re)construção; viabilizando a esfera do inglês como língua franca e a implicação de problematizar as variantes dos papéis da língua inglesa em todo o mundo.

Para complementar, como forma de assimilar o máximo possível os conteúdos apresentados nas escolas com a vivência diária dos alunos, também foram criadas as competências e habilidades específicas e baseadas em cada etapa de ensino. As competências, segundo o próprio documento, como:

Uma mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Assim, ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído (BRASIL, 2017, p. 16).

As habilidades constituem “aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2017, p. 27), de modo a envolver também os processos cognitivos.

## Metodologia

O presente trabalho possui uma metodologia qualitativa e documental, a qual busca analisar os procedimentos escolhidos e conversados entre a professora/orientadora e alunos do 5º período do Curso de Letras- Inglês e respectivas Literaturas, da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), devidamente matriculados no Estágio Supervisionado Obrigatório em Língua Inglesa e Literaturas I, durante a pandemia do novo coronavírus e às adversidades atuais.

Pensando nessa questão, o *Chat Time: Conversas com Educadores e Discentes*, vindo em sua ideia inicial pela professora formadora e aprimorado por meio dos encontros marcados e cumpridos, teve como ideia principal unir educadores e alunos (as) para conversas online com os futuros professores de Língua Inglesa da UFNT. Ao todo foram 5 encontros. Três encontros com professores e dois encontros com os alunos.

As conversas aconteciam, em forma de bate-papo descontraído, para que não chegasse a ser algo enfadonho (visto que a pandemia por si só, já havia se encarregado de trazer desgaste a todos), porém embasados em teorias que guiaram os envolvidos a realizarem este trabalho. Tivemos como participantes desta pesquisa 6 professores de Língua Inglesa da Rede pública e privada de Araguaína e 17 alunos ao todo (desde os que apenas observaram aos que responderam às perguntas). Abaixo, na Tabela 1, trazemos uma relação com nomes fictícios - para preservar a identidade - professores que participaram desta pesquisa. E na Tabela 2, com nomes fictícios para os alunos:

**Tabela 1.** Relação de professores por encontro.

Primeiro Encontro	Segundo Encontro	Terceiro Encontro
Heloise	Agatha	Natasha
Marta	Maurício	Breno

**Fonte:** Elaborado pela autora.

**Tabela 2.** Relação de alunos por encontro.

Primeiro Encontro	Segundo Encontro
Leonardo	Fábio
Juliana	Heitor
Alessandro	Ana Laura
	Marcus
	Luiz
	Regina
	Lúcia

**Fonte:** Elaborado pela autora.

*A priori*, no início do semestre, nós (professores em formação inicial) fomos instruídos e orientados em relação à parte teórica primordial e básica pela professora orientadora. Neste período, lemos, fizemos atividades e discutimos em aulas realizadas pelo *Google Meet*. Após uma boa base teórica construída, começamos a realizar o *Chat Time*.

Das 19h30min às 20h30min, discutíamos sobre os textos, teorias e métodos que continuávamos estudando. Logo após esse momento, os professores entravam em sala (alguns escolheram estar desde o início da aula) e começávamos o nosso bate-papo. O bate-papo durava até as 22h ou 22h30min. Todos os alunos precisavam já ter suas perguntas pensadas e prontas para fins de organização; essas perguntas precisavam estar baseadas nos conteúdos lidos e discutidos previamente, nas curiosidades dos professores em formação em relação ao trabalho em si e na própria fala dos professores. Para esta pesquisa em si, foram selecionadas as perguntas que se encaixavam nos objetivos e embasamento teórico deste trabalho, como mostradas na tabela abaixo:

**Tabela 3.** Questionário para os professores

---

O que influenciou você a querer ser educadora no segmento de línguas e como foi o primeiro contato com a sala de aula?

Quais métodos vocês utilizam para o ensino de Língua Inglesa considerando também o contexto da pandemia?

Vocês já tiveram a oportunidade de lecionar em um outro estado ou local onde a condição cultural e social influenciasse positivamente ou negativamente no aprendizado dos alunos? Ou mesmo no Tocantins, experiências com alunos de outros locais?

Quais são os maiores desafios enfrentados com relação à docência?

Geralmente, temos consciência de que os alunos têm uma tendência a rejeitar o inglês. Mas, vocês já vivenciaram situações em que professores de outras disciplinas também partem da ideia de que o inglês não precisa ser valorizado aqui no Brasil? Na sua opinião, o que pode levar alguns professores a pensarem dessa forma?

Atualmente, muitos professores estão aderindo a ideia do ensino do inglês de forma mais ampla e crítica na sala de aula, como por exemplo, o inglês como Língua Franca. Vocês concordam com esse tipo de seguimento/estudo? Ou acreditam que devemos tentar chegar ao “nível” de falantes do inglês como primeira língua e ensinar isso para os alunos?”

---

**Fonte:** Elaborado pela autora.

No dia 18 de março, tivemos nossa primeira experiência com o *Chat Time*. Recebemos duas professoras da rede pública de ensino de Araguaína. No dia 25 do mesmo mês, tivemos o segundo encontro e recebemos também dois professores da rede pública. No terceiro e último encontro com professores que tivemos, dia 8 de abril, recebemos mais dois professores, porém, da rede privada de ensino.

Nas duas semanas posteriores, dias 15 e 22 de abril, foi a vez de recebermos os alunos. Nesse contexto, o bate-papo começou às 19h30min e seguiu até pouco mais de 22h. Estavam presentes alunos da rede pública e privada. Neste bate-papo também foram feitos questionamentos aos alunos que serão mostrados na tabela abaixo:



**Tabela 4.** Questionário para os alunos.

---

Qual a sua opinião sobre as aulas de inglês na sua escola?
O que você considera um bom professor?
Como você avalia a didática dos professores de inglês que tiveram até hoje?
Você considera o inglês uma língua/disciplina difícil de ser aprendida? Acredita que é possível que seja aprendida na escola?
Você considera o inglês como uma disciplina essencial nas escolas?
Por que você começou a ter interesse pelo inglês através do inglês britânico? O que é que te chama a atenção no inglês britânico?

---

**Fonte:** Elaborado pela autora.

## Levantamento de dados

### *Chat time* com os professores

Levando em consideração que o Estágio Supervisionado Obrigatório em Língua Inglesa e Literatura I é de extrema importância à formação acadêmica e, especialmente, ao campo da Licenciatura em que os professores precisam estar aptos a atenderem vários alunos em uma só sala, a preocupação de realizarmos um estágio satisfatório em meio a pandemia da Covid-19 se tornou presente. Entretanto, decidimos nos manter firmes e fazer o projeto *Chat Time: Conversas com Educadores e Discentes* funcionar. Dessa forma, foram selecionadas algumas conversas, questionamentos e respostas para comporem essa sessão.

Todos os professores começavam a conversa se apresentando para que um vínculo inicial fosse formado. Após a apresentação, em que o assunto sobre o tema em relação à apresentação em si ficava à critério do professor, iniciava-se o momento de questionamentos dos professores em formação. Alguns estagiários levavam as perguntas para o lado mais pessoal e outros também levavam para o lado mais crítico. Em relação à primeira professora, que daremos o nome fictício de Heloíse, houve perguntas como: “O que influenciou você a querer ser educadora no segmento de línguas?” e “Como foi o primeiro contato com a sala de aula?”.

A professora Heloíse contou que, quando criança, possuía bastante dificuldade com o inglês, mas teve o privilégio de ter contato com a língua inglesa fora da escola por meio de uma escola de idiomas. Isso a fez criar gosto pelo idioma e a escolher, por opção, a faculdade de Letras. Além disso, reiterou que, mesmo antes de terminar a graduação, já possuía experiência com a sala de aula em uma franquia da própria escola na qual fez o curso. Em seu discurso sobre como aprendeu a falar inglês e a sua trajetória como professora ela fazia, com frequência, menção ao inglês dos Estados Unidos e Inglaterra. Afirmando que teve “os melhores professores nativos”. E em outros momentos, ao falar sobre a sala de aula, os exemplos que ela dava sobre a língua inglesa no mundo e seu uso se limitavam também aos dois países.

Já a professora Marta (também fictício) mencionou sempre ter gostado da língua. Diferentemente da professora Heloíse, não fez um curso antes de entrar na graduação. O que a ajudou a implementar seus recursos linguísticos foi o curso do centro de idiomas da própria UFNT. Ao contrário da outra professora, a professora Marta tinha pouco tempo de experiência em relação à professora Heloíse e não citou o inglês dos EUA e Inglaterra em sua fala.

Em relação à experiência, ambas professoras colocaram o estágio como importante para dar o primeiro passo e ter um primeiro contato com a sala. Reiterando também que o amadurecimento vem à medida que o tempo vai passando e as próprias práticas se concretizando em experiência.

Trazendo para o assunto “metodologias”, em relação a pergunta “Quais métodos vocês utilizam para o ensino de Língua Inglesa considerando também o contexto da pandemia?” ambas professoras participantes da conversa citaram que hoje, em relação à realidade de cada turma, o método eclético se torna o mais apropriado. Isso porque, por serem várias realidades, não é adequado se restringir a apenas um. A não ser em casos com objetivos específicos. Em relação

à pandemia em si, continuam a utilizar vários métodos mesclados, os quais giram em torno de uma ambientação que favoreça o momento. Ambas afirmaram o interesse de irem se adequando perante a modernidade dos métodos.

No tocante ao aspecto cultural e à pergunta “Vocês já tiveram a oportunidade de lecionar em um outro estado ou local onde a condição cultural e social influenciasse positivamente ou negativamente no aprendizado dos alunos? Ou mesmo no Tocantins, experiências com alunos de outros locais?”, a professora Agatha afirmou não ter dado aula em outro Estado, mas que, ao ministrar aula em zonas diferentes, pôde observar que os contextos refletem sim no ensino-aprendizagem. Segundo a professora, os alunos do centro mostraram ter um desenvolvimento melhor quanto ao aprendizado da língua em relação às zonas periféricas. “Os alunos que possuem pais com mais estudos e celulares capazes de baixarem os aplicativos ou realizarem atividades extras também se sobressaem em relação aos alunos onde os pais são analfabetos e não possuem acesso à tecnologia”.

Também foi perguntado sobre quais eram os maiores desafios enfrentados com relação à docência e os professores Agatha e Maurício que lecionam na zona rural citaram “tentar encontrar o equilíbrio entre o que você quer ensinar com o embate do sistema em que você precisa desacelerar um pouco” e a desmotivação dos alunos. Isso fez com que essa desmotivação dos alunos acabasse influenciando na motivação do próprio professor para ir além. Mas em contrapartida, para a tentativa de “cativar os alunos”, colocam os assuntos que precisam passar em sala de aula, no contexto da própria comunidade. Como atividades que envolvam a zona rural, os animais e a cultura local.

Nesse bate-papo, também é citada a diferença que há entre o ensino-aprendizado das escolas do centro da cidade e as zonas periféricas e rurais. O professor Maurício, por exemplo, dá a dica de “Ser mais esperto que os alunos” pois “enquanto eles acharem que não vai dar certo, você puxa eles para sua disciplina sem que eles percebam”.

Uma outra pergunta pertinente, realizada durante o *Chat Time*, foi: “Geralmente, temos consciência de que os alunos têm uma tendência a rejeitar o inglês. Mas, vocês já vivenciaram situações em que professores de outras disciplinas também partem da ideia de que o inglês não precisa ser valorizado aqui no Brasil? Na sua opinião, o que pode levar alguns professores a pensarem dessa forma?” A professora Natasha respondeu que “Pode ser a forma como o professor lida com essa disciplina na escola. [...] alguns professores vão empurrando com a barriga. [...] quando você mostra que leva a sério seu trabalho, o corpo docente também começa a ver o inglês com outros olhos. Devemos mostrar resultados e focar nisso.” O professor Breno sustentou a fala da colega e ainda fez uma crítica aos professores de inglês que saem da faculdade e afirmam “Não saber de nada”. Pois esse tipo de comportamento “leva os outros a acharem que a formação é concluída de qualquer forma”.

### **Chat Time Com os Alunos**

Como dito anteriormente, a proposta do *chat time* é reunir tanto os educadores quanto os educandos. Por isso, deixamos os dois últimos encontros destinados aos alunos. Todos eles adolescentes e mesclados em rede pública e privada. O convite ocorreu por meio do *WhatsApp* e aqueles que aceitassem, incluíamos no bate-papo.

No primeiro bate-papo, recebemos apenas 3 alunos aos quais chamarei pelos nomes fictícios de Leonardo, Juliana e Alessandro. Para começar, uma das coisas que me chamou bastante atenção, foi a adolescente. Juliana não demonstrou interesse em nada em relação ao ensino e até à escola em si. Em todas as perguntas se manteve indiferente. Ao ser perguntada sobre o que ela achava das aulas na escola dela, se limitou a dizer que eram “boas”, não demonstrando uma postura mais crítica em nenhum momento; observado melhor na pergunta “O que você considera um bom professor?” que foi respondida da seguinte forma: “Ele chegar já com um livro e ir pra sala já demonstra que ele está querendo dar aula”, enquanto as respostas dos outros adolescentes giravam em torno da didática do professor e as metodologias aplicadas.

Preocupam-me as falas dessa adolescente porque pela idade dela, já deveria mostrar uma noção maior sobre o ambiente de sala de aula e as questões que o rodeiam. Os outros alunos, que

participaram da aula, demonstraram estar mais atentos às demandas que vão surgindo no meio escolar.

Leonardo respondeu que considerava um bom professor “aquele que se preocupa em ensinar e fazer com que os alunos entendam”. Enquanto Alessandro: “Um bom professor é aquele que sabe o que os alunos precisam aprender e escolhe uma forma legal de ensinar para que os alunos aprendam”.

Ao longo da conversa foi perguntado como os alunos avaliavam a didática dos professores de inglês que tiveram até hoje. Leonardo respondeu que teve alguns professores bons e outros nem tanto. Pois “não se preocupavam muito se os alunos estavam entendendo e também não faziam coisas diferentes. O diferente era apenas o slide.” já Alessandro respondeu que “os professores só passavam o verbo *To be* e mesmo assim os alunos ainda nem sabem direito o que é”; enquanto Juliana se limitou novamente a dizer que “não sabia dizer”. Demonstrando mais uma vez uma dispersão em relação aos assuntos escolares.

No segundo e último *chat time*, recebemos mais uma vez os alunos adolescentes a pedido deles mesmos. Porém, dessa vez, tivemos mais do que o dobro de adolescentes que participaram da primeira vez (14 alunos) e, com isso, a discussão rendeu um pouco mais. Nesse bate-papo, foi possível observar uma experiência bem contrária à do anterior. No anterior, tivemos uma aluna que demonstrou indiferença ou, de certa forma, ingenuidade quanto às questões apresentadas. Nesse, pudemos observar o caso de um menino, adolescente, que se atentava a todas as demandas da sala de aula.

Fábio (nome fictício) conseguia falar com propriedade sobre várias coisas que eram perguntadas e conseguia ir até além. Falava mais que qualquer outro aluno e contava sobre as vezes que enfrentava os professores na sala de aula em relação aos conteúdos que eram ministrados. Relatou que uma vez precisou dar aula para os colegas por consequência do professor (um tanto despreparado) tê-lo ordenado a dar a aula no lugar dele. Já que o rapaz “se achava esperto demais”.

Nesse dia também foi perguntado sobre como os alunos avaliavam a didática dos professores de inglês que tiveram até o momento. Fábio respondeu que não gostava da didática porque os professores “pareciam não saber o que estavam dando e nem sabiam dar aula”. Por isso ele já preparava perguntas e as fazia na sala de aula para “ver se o professor sabia mesmo”; não só na matéria de inglês, mas em todas as outras e em muitos casos ele “sentia que sabia mais do que o professor”.

Heitor (também nome fictício), respondeu com um discurso parecido ao de Alessandro, do outro dia de *Chat Time*: “Eu não sei muito o que dizer porque o único conteúdo passado até hoje foi sobre o verbo *To be*. Eu queria até aprender outras coisas, mas parece que só tem isso pra passar.”

Seguindo, uma outra questão apresentada aos alunos foi “Você considera o inglês uma língua/disciplina difícil de ser aprendida? Acredita que é possível que seja aprendida na escola?” Fábio respondeu que não é uma disciplina difícil de ser aprendida, mas que depende do aluno e do professor. Afirmando que tem aluno preguiçoso e professor preguiçoso. Porque “aluno tem que pesquisar em casa e fora da aula e professor tem que saber passar o conteúdo. Mas também se for pra fora do país é melhor. Eu, por exemplo, quero fazer faculdade no exterior e o inglês é importante porque eu vou precisar saber”. Por outro lado, Ana Laura (nome fictício) respondeu que “pra mim é difícil porque eu tenho dificuldade, mas não acredito que seja impossível aprender na escola. É só ter foco.”.

Adiante, uma outra pergunta feita aos alunos foi se eles consideravam o inglês como uma disciplina essencial nas escolas. Marcus (nome fictício) respondeu que “pode ser uma disciplina essencial, mas não faz muito sentido pra mim porque eu não penso em ir pra fora do país”; já Luiz (nome fictício) respondeu que achava o inglês essencial porque “gosto muito de jogar e a linguagem dos jogos geralmente é em inglês”; Regina também respondeu dizendo que “gosto de assistir às séries no idioma original. Então, estudar inglês na escola acaba me ajudando.”

## Análise dos dados

Ao observar as falas dos professores e alunos durante todo o *chat time*, percebemos que os professores que estavam a pouco tempo no mercado de trabalho em relação aos veteranos, se mostraram um tanto mais excitados em suas falas e na maneira como se dirigiam aos assuntos que estavam sendo conversados. Não que os professores mais antigos não tenham demonstrado entusiasmo com a profissão e as práticas que a compõem. Entretanto, houve sim um equilíbrio maior das emoções quanto a essas práticas, bem como ao processo como um todo. Talvez pelo maior tempo de serviço prestado e uma maior carga de experiências adquiridas. Assim como pontuam Robbins (2002), Silva (2012) e Cruz Neto (2012, apud KRUG *et al.* 2020).

Quanto à questão social e cultural colocada por Vigotsky (1978) e Melo & Alencar (2020), percebemos que muitos professores hoje em dia já estão mudando sua forma de pensar quanto ao ensino do inglês e ao que a própria BNCC (2017) propõe, que é o ensino de Língua Inglesa como Língua Franca. Mas em contrapartida, ainda existem alguns professores que não entendem muito bem o significado dessa linha teórica. Isso não me pareceu, ao contrário da questão acima, ser algo relacionado a experiência, pois houve tanto professores novatos quanto professores veteranos que entendiam o contexto do ILF, como os que não entendiam. Essa observação veio por meio da minha própria pergunta para as professoras descrita no próximo parágrafo.

Como observei que a professora Heloise estava citando muito o inglês dos EUA e britânico, resolvi perguntar algo relacionado a isso para as duas professoras do primeiro encontro: “Atualmente, muitos professores estão aderindo a ideia do ensino do inglês de forma mais ampla e crítica na sala de aula, como por exemplo, o inglês como Língua Franca. Vocês concordam com esse tipo de seguimento/estudo? Ou acreditam que devemos tentar chegar ao “nível” de falantes do inglês como primeira língua e ensinar isso para os alunos?” Essas professoras afirmaram que não devíamos seguir o padrão dos dois países mais conhecidos e falados de língua inglesa, embora no discurso antes da pergunta aparecessem falas que influenciavam de alguma forma os alunos precisarem ter o contato com um desses países para alcançar a fluência. Tornando, então, um tanto desconhecido o motivo na qual manteve as citações sobre Estados Unidos e Inglaterra presentes em seus discursos iniciais sobre a docência e o uso da Língua Inglesa como um todo. Talvez aconteça de forma inconsciente ou pré-consciente devido ao costume adquirido.

Tal pressuposto trouxe um certo tipo de preocupação porque esse tipo de pensamento chega de alguma forma até os alunos e eles acabam pensando da mesma forma. Isso foi observado no *chat time* com os alunos também. Inclusive, questionei uma das alunas (Lúcia, nome fictício) que comentou, em meio ao bate-papo, ter começado a gostar de inglês por causa do inglês britânico: “Por que você começou a ter interesse pelo inglês através do inglês britânico? O que é que te chama a atenção no inglês britânico?” Ela respondeu que o motivo era porque “achava o sotaque bonito” em relação aos outros falantes da língua. Suas músicas preferidas eram de cantores britânicos e se ela aprendesse a falar inglês, gostaria de ter um sotaque aproximado. Penso que, embora de alguma forma inconsciente, essa adolescente carrega um pouco de intolerância em relação aos outros sotaques, até porque ela mesma relatou que se recusa a ouvir outras bandas ou cantores que não tenham o sotaque britânico.

Dessa forma, me volto a refletir as perguntas principais deste trabalho: “Quais são as percepções dos professores(as) quanto à docência na área de Língua Inglesa e como elas influenciam na formação dos (as) alunos(as)?” será que a atuação dos professores dessa aluna não contribuiu/ está contribuindo para que esse tipo de pensamento se consolide? Gostar de um sotaque não é um problema. Porém, se limitar a um (principalmente o norte americano ou da Inglaterra) já nos traz um alerta. Pois isso pode estar ligado não só ao gosto particular, mas a fatores sociais, históricos e culturais que o Ensino do Inglês como Língua Franca proposto pela BNCC (2017) e autores como Lopes e Baumgartner (2019) tentam transformar. Distanciando o uso da Língua Inglesa do “padrão superior” ligado a esses dois países.

Por outro lado, ao mesmo tempo que penso sobre essa questão, reflito também que falar sobre Inglês como Língua Franca não é algo antigo na formação de professores. É mais nova até mesmo que o tempo de experiência de muitos professores. É algo que está começando a fazer parte da graduação e um posicionamento que está crescendo aos poucos. A partir do momento

que a BNCC trouxe a Língua Franca como foco para o ensino/aprendizagem de língua inglesa é que este termo passou a chamar mais atenção na formação de professores. Para Leite (2018) a língua inglesa como língua franca ainda é um tópico em discussão e, devido a isso, desafia educadores preocupados em trazê-la revestida do caráter global para a sua sala de aula. Siqueira (2010) também pontua que “ensinar inglês como língua franca requer uma visita diária a várias fronteiras, elegendo-se novas prioridades, dentre as quais as pedagogias mais adequadas para tal realidade”. Assim, percebemos o caráter social e cultural da língua, além de repensarmos várias questões tais como a comunicação intercultural, a correção de erros neste contexto de inglês como língua franca, a inclusão, ou seja, o não posicionamento do nativo ou sua cultura como elementos centrais ou dominantes.

Um outro ponto a ser refletido diz respeito a formação dos professores em tempos de graduação, como colocado por IFA (2014). Pela fala dos alunos, podemos observar que muitas vezes a importância do inglês não é compreendida pelos tais e parte disso se dá por conta do professor. Visto que, também observado nas falas dos alunos, nem ao mesmo mesclam os conteúdos passados na sala de aula, se prendendo a um só assunto ou uma só metodologia. Ademais, vários outros professores, no próprio *chat time*, demonstraram conhecimento sobre a Língua Franca e o respeito à regionalidade, cultura e subjetividade das pessoas. Além de adotarem tais perspectivas nos próprios métodos escolhidos para o trabalho, o que também nos conforta.

O caso de Juliana, assim como o de Fábio, foram preocupantes. Porque os dois acontecem de forma intensa. Um muito convencido e sempre disposto a dar uma opinião crítica a respeito dos assuntos, e a outra tendo uma postura um tanto indiferente ou, como disse anteriormente, ingênua. O professor, em toda sua jornada de trabalho, passará por diversas situações. Como adulto em meio a adolescentes, se torna imprescindível saber ter uma postura consistente e conseguir lidar com as situações, como pontua IFA (2014). Seja no viés educacional, no viés social, no viés cultural e, muitas vezes, até pela falta de um psicólogo educacional e as demandas que vão surgindo, no viés psicológico. Atitudes como sentar e mandar o aluno dar a aula em seu lugar foge dos princípios que regem a atuação de um professor.

Outro dado importante que o *chat time* apontou é que a experiência pode ser benéfica ou não, pois ela tanto pode deixar o/a docente na zona de conforto, como pode ser aliada caso haja formação continuada e desejo de compreender as mudanças no mundo. Exemplo da importância de se adequar às mudanças, foi o profundo desconforto com as aulas online que em um primeiro momento pareceram ser a saída. Tal fato, fez com que os/os professores/as precisassem aprender a dar aulas online e manusear aplicativos e plataformas nunca antes experimentadas.

Logo depois, nos deparamos com a profunda desigualdade social no Brasil, a falta de dinheiro para dados móveis, a fome, a necessidade de trabalho e os docentes precisaram, novamente, pensar em outras estratégias, unindo o velho ao novo. Foram muitas adaptações e readaptações. A formação docente é importante na hora de criarmos, recriarmos, pensarmos no contexto local, na inclusão e na readaptação constante. Os professores se mostraram conscientes desta importância.

Os docentes pareceram entender a importância da formação continuada e do diálogo entre futuros(as) professores (as) e consideraram importante o diálogo entre a universidade e as escolas. O diálogo do *chat time* demonstrou ser válido para reflexões sobre nosso papel como futuros docentes, o papel dos docentes já em exercício e a preocupação com a formação inicial e continuada. Precisamos acompanhar com afinco as mudanças ocorridas na educação que estão atreladas às mudanças e acontecimentos do mundo. Os docentes também demonstraram que compreendem o lugar dos/as alunos/as. Apreendemos que nós futuros docentes e docentes em exercício, passamos pela universidade e temos leituras e maturidade para lidar com a educação, mas nossos/as alunos/as não tem experiências teóricas, mas trazem experiências de vida. Eles/as precisam ser orientados/as quanto a novos saberes que serão adquiridos na escola.

Quanto mais soubermos sobre os processos de ensino e aprendizagem, mais seremos capazes de lidar com as adversidades de nossa profissão. Como dizia nosso querido Paulo Freire, os/as alunos/as não são recipientes vazios para serem preenchidos, eles trazem suas experiências e nós precisamos dialogar com eles e vice-versa para que a aula de língua inglesa seja um elemento que adiciona saberes. Enfim, dialogar é preciso para que haja avanços. O *chat time* nos proporcionou interação entre a Universidade, os docentes e os discentes durante o período pandêmico. Por meio

dele, refletimos, teorizamos e observamos alguns caminhos possíveis.

## Considerações Finais

A pandemia trouxe vários agravantes para o Brasil e para o mundo. A educação sofreu e tem sofrido momentos inconstantes e com isso os educadores de todos os cantos precisam estar sempre em busca de tentarem sanar as demandas acrescidas com o momento. A proposta do *chat time* foi de reunir os educandos com os alunos da graduação e os alunos da educação básica a fim de que essa interação pudesse contribuir para com o Estágio Básico Supervisionado de Língua Inglesa da UFNT.

Para a realização deste trabalho, nós delimitamos os objetivos aos quais gostaríamos de alcançar que eram, essencialmente, esses citados acima; e acabou tomando uma proporção ainda maior, sendo enriquecedor para todos os envolvidos. Os professores aderiram e elogiaram a iniciativa, os estagiários puderam ter os resultados que esperavam com a preocupação inicial resolvida e os alunos da educação básica um interesse maior pelo inglês e pelo projeto.

Ao final do projeto, recebemos elogios dos professores que participaram de todas as sessões de bate-papo, os alunos graduandos puderam realizar o estágio e ter uma experiência bastante significativa e os alunos da educação básica mostraram tanto interesse que quiseram manter o contato com a professora e os alunos do estágio por meio de um grupo criado no *WhatsApp* com o intuito de levar adiante a ideia do projeto.

Retomamos aqui nossa pergunta de pesquisa sobre as percepções dos(as) professores(as) entrevistados quanto à docência na área de Língua Inglesa e como elas influenciam na formação dos (as) alunos(as) e ressaltamos o que foi pontuado ao longo do trabalho, ou seja, os professores/as participantes do *chat time* estão em constante desenvolvimento. Alguns(mas) mais avançados teoricamente, com leituras e compreensão sobre temas como língua franca, inclusão, métodos e ensino crítico, outros ainda em processo de compreensão. Percebermos que todos(as) participantes se preocupam com a formação dos alunos (as), mesmo sem tanta competência teórica, por parte de alguns, demonstraram compreensão sobre o contexto local e o lugar onde ensinam.

Desse modo, diante dos resultados obtidos, entendemos que mesmo em meio a um caos mundial e reformulações na educação, é possível realizar um Estágio Básico Supervisionado de Língua Inglesa e essa experiência trazer pontos positivos tanto ao professor em formação inicial, que está em busca da formação, quanto à professora orientadora e todos os envolvidos no processo.

O projeto *Chat Time: Conversas com Educadores e Discentes* pode contribuir para a vida escolar, acadêmica e profissional de professores e alunos que estão sempre em busca de meios para que a educação não retroceda e que haja diálogo sempre.

## Referências

BERNARDY, K; PAZ, D. M. T. **Importância Do Estágio Supervisionado Para A Formação De Professores**. Unicruz, 2012. Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br/seminario/anais/anais-2012/ccs/importancia%20do%20estagio%20supervisionado%20para%20a%20formacao%20de%20professores.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

CUNHA, M.B. Inglês Como Língua Internacional E O Curso Lea-Ni Da Uesc: Um Estudo Do Livro Market Leader Elementary. *Calea*, n.7, p. 60-81, dez/2018.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GIACOMELLI, W; BORGES, G. R; SANTOS, E. G. Determinantes da desmotivação no trabalho: uma investigação teórica e empírica. **Revista de Administração de Roraima-UFRR**, Boa Vista, v. 6 n. 1, p.4-17, jan - jun. 2016.

FERNANDES, P. R. S. **Causas de desmotivação no trabalho em uma empresa pública federal**. Brasília, UnB, 2009.

IFA, S. **Estágio Supervisionado de Língua Inglesa: Experiências Significativas Para A Construção De Conhecimento Sobre Prática Docente**. Salvador, n. 50, p. 100-119, jul/dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/viewFile/14814/10160>. Acesso em: 22 fev. 2022.

LEFFA, V. J. Teaching English as a multinational language. **The Linguistic Association of Korea Journal**, v. 10, n. 1, 2002.

LEFFA, V. J; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas: *In: Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (Orgs.). Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48. Disponível em: [https://leffa.pro.br/textos/trabalhos/03\\_Leffa\\_Valesca.pdf](https://leffa.pro.br/textos/trabalhos/03_Leffa_Valesca.pdf). Acesso em: 22 fev. 2022.

LEITE, P. M. C. C. **YES, VAMOS CORRER PARA “DOMINAR” A LINGUA**: como a lingua inglesa e representada em textos midiáticos - 1ªed. CRV, 2018.

LOPES, R. S; BAUMGARTNET, C. T. Inglês como língua franca: explicações e implicações. São Paulo, **Revista pucsp**. 2019.

MELO, R. C; ALENCAR, E. B. A. Relato De Experiências De Monitoria Em Língua Inglesa: Um Passo Para A Formação Acadêmica. **Revista Extensão**, Palmas, v.4 , n 4. 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/extensao/article/view/4138>. Acesso em: 22 fev. 2022.

MENDES, T. C; BACCON, A. L. P. **Profissão Docente: O Que É Ser Professor?**. PUCPR, 2015. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17709\\_7650.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17709_7650.pdf). Acesso em: 22 fev. 2022.

OLIVEIRA, L. M. **Métodos de Ensino de Inglês: teorias, práticas e ideologias**. São Paulo: Parábola, 2014.

PAIVA, Vera L.M.O. Como o sujeito vê a aquisição de segunda língua *In: CORTINA, A.;NASSER. S.M.G.C. Sujeito e Linguagem*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

PAULA, L. G. Dificuldades Inerentes Ao Processo De Ensino E Aprendizagem Da Língua Inglesa: Contribuições Para A Formação De Professores De Línguas. **Enciclopédia Biosfera**, Centro Científico Conhecer - Goiânia, v.11, n.20, p. 2015. Disponível em: <https://www.conhecer.org.br/enciclop/2015a/dificuldades.pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.

PEREIRA, P. G. Reflexões Críticas sobre o Ensino-Aprendizagem de Inglês como Fator de Inclusão ou Exclusão Social. **BELT - Brazilian English Language Teaching Journal**, v.6, n.1, p. 12-28, 2015.

RAJAGOPALAN, K. Resposta aos meus debatedores. *In: RAJAGOPALAN, K. ; SILVA, F. Lopes. A linguística que nos faz falar* - investigação crítica. São Paulo: Parábola, 2014.

ROBBINS, S. P. **Comportamento Organizacional**. 9. Ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica, Salvador, 2008.

SOUTO, M. V. L; *at al.* Conceitos De Língua Estrangeira, Língua Segunda, Língua Adicional, Língua De Herança, Língua Franca E Língua Transnacional. Revista Philologus, Ano 20, N° 60 Supl. 1: **Anais da IX JNLFLP**. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2014.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**: The development of higher mental processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

ZAMBON, M. C. **Base Nacional Comum Curricular E O Impacto Nos Processos Avaliativos Do Inep Da Educação Superior**. Avalies: Florianópolis, 2017. Disponível em: < [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/179352/101\\_00724%20ok.pdf?sequence=3&isAllowed=y#:~:text=A%20Base%20Nacional%20Comum%20Curricular%20\(BNCC\)%20%C3%A9%20um%20documento%20de,e%20modalidades%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/179352/101_00724%20ok.pdf?sequence=3&isAllowed=y#:~:text=A%20Base%20Nacional%20Comum%20Curricular%20(BNCC)%20%C3%A9%20um%20documento%20de,e%20modalidades%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica). Acesso em: 22 fev. 2022.

Recebido em 15 de março de 2022

Aceito em 22 de abril de 2022