

LUCINÉIA CONTIERO
BRUNO F. DE LIMA
FRANCISLÍ COSTA GALDINO
(ORGANIZADORES)

**FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL
E
ENSINO DE LÍNGUA INGLESA
EM TEMPOS DE PANDEMIA**



2020

LUCINÉIA CONTIERO
BRUNO F. DE LIMA
FRANCISLÍ COSTA GALDINO
(ORGANIZADORES)

**FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL
E
ENSINO DE LÍNGUA INGLESA
EM TEMPOS DE PANDEMIA**



2020

2020 by Editora e-Publicar
Copyright © Editora e-Publicar
Copyright do Texto © 2020 Os autores
Copyright da Edição © 2020 Editora e-Publicar
Direitos para esta edição cedidos à Editora e-Publicar pelos autores.

Editora Chefe

Patrícia Gonçalves de Freitas

Editor

Roger Goulart Mello

Diagramação

Roger Goulart Mello

Projeto gráfico e Edição de Arte

Patrícia Gonçalves de Freitas

Revisão

Os Autores

Todo o conteúdo dos artigos, dados, informações e correções são de responsabilidade exclusiva dos autores. O download e compartilhamento da obra são permitidos desde que os créditos sejam devidamente atribuídos aos autores. É vedada a realização de alterações na obra, assim como sua utilização para fins comerciais.

A Editora e-Publicar não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Conselho Editorial

Dr^a Cristiana Barcelos da Silva – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

Dr^a Elis Regina Barbosa Angelo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Dr. Rafael Leal da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Dr. Fábio Pereira Cerdera – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Dr^a Danyelle Andrade Mota – Universidade Tiradentes

Me. Doutorando Mateus Dias Antunes – Universidade de São Paulo

Me. Doutorando Diogo Luiz Lima Augusto – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Me. Doutorando Francisco Oricelio da Silva Brindeiro – Universidade Estadual do Ceará

M^a Doutoranda Bianca Gabriely Ferreira Silva – Universidade Federal de Pernambuco

M^a Doutoranda Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Me. Doutorando Milson dos Santos Barbosa – Universidade Tiradentes

M^a Doutoranda Jucilene Oliveira de Sousa – Universidade Estadual de Campinas

M^a Doutoranda Luana Lima Guimarães – Universidade Federal do Ceará

M^a Cristiane Elisa Ribas Batista – Universidade Federal de Santa Catarina

M^a Andrelize Schabo Ferreira de Assis – Universidade Federal de Rondônia



Me. Daniel Ordane da Costa Vale – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Me. Glaucio Martins da Silva Bandeira – *Universidade Federal Fluminense*
Me. Jose Henrique de Lacerda Furtado – Instituto Federal do Rio de Janeiro
M^a Luma Mirely de Souza Brandão – Universidade Tiradentes
Dr^a. Rita Rodrigues de Souza - Universidade Estadual Paulista
Dr. Helio Fernando Lobo Nogueira da Gama - Universidade Estadual De Santa Cruz
Dr. Willian Douglas Guilherme - Universidade Federal do Tocantins
Dr^a. Naiola Paiva de Miranda - Universidade Federal do Ceará
Dr^a. Dayanne Tomaz Casimiro da Silva - UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

F723 Formação docente inicial e ensino de língua inglesa em tempos de pandemia [recurso eletrônico] / Organizadores Lucinéia Contiero, Bruno F. de Lima, Francisli Costa Galdino. – Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-87207-68-1

1. Inglês – Estudo e ensino. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Formação. I. Contiero, Lucinéia. II. Lima, Bruno F. de. III. Galdino, Francisli Costa.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Editora e-Publicar

Rio de Janeiro – RJ – Brasil

contato@editorapublicar.com.br

www.editorapublicar.com.br



2020

Apresentação

Este livro se estrutura a partir de dois objetivos principais: relacionar as noções de memória e identidade, que orbitam em torno dos estudos literários, à formação inicial do docente em Línguas Estrangeiras Modernas, e paralelamente, refletir sobre a importância dos Estágios Supervisionados como fase fundamental do processo de profissionalização dos estudantes. Propósitos que devem ser coordenados de maneira a instigar o pensamento crítico, considerando a Instituição de Ensino como espaço amplo de aprendizagem prática e reflexão teórica nos âmbitos social, cultural e pedagógico. Além disso, não se pode perder de vista a importante interação frutífera entre profissionais em exercício e estudantes em formação.

No ano de 2020, uma conjunção de fatos críticos chegou como uma tempestade sobre a rotina educacional de escolas e universidades. No Brasil, a nova modalidade de ensino remoto, resultante do isolamento social e da crise sanitária provocados pela COVID-19, descortinou um cenário ainda mais vasto de questionamentos e incertezas. Durante todo o período em que os textos que compõem esse livro estavam sendo escritos, as instituições de ensino do país tiveram o seu planejamento escolar atravessado por uma interrupção atípica. Não é exagero afirmar que a suspensão dos calendários letivos, a partir de março, provocou um intenso e persistente abalo nos modos de organização de toda a sociedade. Nesse contexto de espera pela reabertura das escolas, vimos as expectativas de retorno cederem lugar a adaptações tão necessárias quanto problemáticas. O ensino presencial abriu espaço para a modalidade virtual, exigindo mais uma vez uma acomodação abrupta de pais, alunos e educadores. Todos tiveram que ajustar suas residências e acumular, em pouco tempo, novas habilidades a fim de adaptar-se ao ensino via tecnologias digitais.

No entanto, se por um lado os fatos referentes à saúde pública apresentam, por assim dizer, uma novidade que suscitou reações coletivas em todo o mundo, por outro, no Brasil, eles evidenciaram antigos problemas educacionais e sociais, que, longe de surpreender, expõem com mais clareza o abismo das desigualdades brasileiras. Em meio a essa atmosfera de insegurança, um questionamento parece urgente: de que modo, diante de tantos entraves, é possível garantir a qualidade e o estímulo na formação inicial do professor? É evidente que nenhum dos fatores atuais pode ser ignorado no processo de profissionalização docente e de desenvolvimento das técnicas pedagógicas que envolvem a práxis da sala de aula. Pelo contrário, as circunstâncias em que estamos abrem inúmeras janelas de reflexão, não somente a respeito do processo de ensino e aprendizagem nas instituições de ensino básico e nos cursos de licenciatura, mas nos espreitam também nas memórias e experiências que esse período está produzindo. Todas essas particularidades concorrem, portanto, para transformação do modo como estamos (re)construindo o futuro da educação.

Os artigos aqui apresentados buscam, no calor ainda pungente do momento, capturar alguns aprendizados sobre a importância das disciplinas de Estágios para a Formação de Professores de Inglês na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Ainda que os movimentos bruscos nos permitam apenas retratos embaçados e informes, esses trabalhos deverão, com a distância dos anos, nos lembrar que a reflexão sobre o presente é, talvez, a estratégia mais eficaz para construir um futuro melhor. Do mesmo modo, o relato

autobiográfico e a narrativa de memórias podem propiciar, tanto no plano individual quanto no coletivo, o exercício necessário de reacomodação da realidade vivida. Uma construção que visa à maturação do caráter profissional de novos docentes.

Sendo assim, os textos que se seguem apresentam narrativas de estágios de estudantes concluintes em vias de entrarem no mercado de trabalho e de professores supervisores de estágio. Eles procuram, como foi dito, realizar uma análise do momento a partir de suas experiências, trazendo à tona o processo de ensino e aprendizado que o ano de 2020 proporcionou em seus percursos individuais. Trata-se, então, de um livro que reúne em forma de escrita crítica e autobiográfica o resultado dos estágios de formação na novíssima modalidade de educação remota.

O primeiro artigo, redigido por Gabriel Augusto Sales de Araújo, **“O ano que não poderá se esquecer: 2020 e a pandemia do coronavírus”**, que abre a série de memórias e o seguinte, **“Narratividade autobiográfica no processo de formação de professores”**, de Ana Luiza Pina Silva, propõem-se a refletir sobre as implicações da narrativa de si no desenvolvimento profissional do docente. Para isso, os autores colocam em perspectiva a própria experiência de estágio supervisionado durante o período correspondente ao primeiro semestre letivo de 2020.

Ao discutir o momento atual da educação na interface com a tecnologia, artigos como os de Marcos Vitor Pires Rodrigues, **“Pedagogia 2.0: por uma incorporação inteligente dos softwares sociais e da web 2.0 no contexto do ensino-aprendizagem”**, de André Lucas Mendes Gomes, **“A formação docente inicial no contexto de pandemia: crise e desafios, obstáculos e possibilidades de sucesso (uma construção historiobiográfica sobre a identidade docente)”** e de Emilly Raissa Pinto Costa, **“Tecnologias a serviço do ensino possível”** almejam examinar os modos como um ensino auxiliado pelas TICs e as redes sociais podem conduzir o professor a novos desafios e entendimentos.

No que concerne à construção do conhecimento do processo de formação do docente em meio ao contexto pandêmico, os artigos **“Relações de ensino-aprendizagem em língua inglesa antes, durante e depois da pandemia: tempo de crises, rupturas e reconstruções”**, de Hális Alves de Nascimento França, **“Formação docente e ensino de língua inglesa em contexto de pandemia”**, de Jessicléia Alves de Lima e Adriel Bruno Teixeira, investigam o momento de transição entre a educação presencial e remota e o que o ensino nesta modalidade, ao protagonizar crises e conflitos, aponta como horizonte de novas possibilidades e aprendizados para o docente em formação.

O oitavo capítulo, **“O ensino de línguas e a internet: contexto e conceitos”**, redigido por Bruno F. de Lima, professor de língua inglesa do IFRN (Campos Natal Central), e o nono, **“Ensino de língua inglesa por meio da mediação tecnológica na rede pública estadual de ensino básica do RN: um relato de experiência”**, por Francisli Costa Galdino, também professora de língua inglesa da SEEC/Natal/RN, almejam examinar os modos como um ensino auxiliado pelas TICs e as redes sociais podem conduzir o professor a novos desafios e entendimentos. Trata-se de textos que associam a reflexão sobre o conteúdo curricular de nossas instituições à discussão a respeito dos modos de ensino atravessados pelos recursos pedagógicos que a tecnologia pode oferecer.

Encerrando essa compilação de estudos sobre a formação e inicial e o ensino de inglês no período de pandemia e isolamento social, encontra-se o artigo redigido por Lucinéia

Contiero (DPEC/CE/UFRN), professora de Formação de Professores para Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas, que sendo orientadora de estágio e coordenadora desse projeto, atuou como coparticipante dos processos de maturação dos estudantes e parceira dos professores supervisores que compõem a equipe de autores desse livro. Em **“O memorial na formação de professores de línguas estrangeiras: da licenciatura para os desafios da docência na educação básica”**, Contiero desenvolve uma reflexão sobre memória, identidade e profissão docente a partir de pressupostos teóricos que circundam os estudos da autobiografia e da formação docente, tais como as obras de Maurice Halbwachs, Pierre Nora, Joël Candau, Donald Schön, Philippe Perrenoud e Pierre Pineau.

Para concluir, vale reiterar que os estudos que compõem este livro, longe de pretender dar conta de um momento tão complexo da educação brasileira e mundial, visa apontar estratégias baseadas nas experiências de estudantes licenciandos em pleno processo de formação. É um projeto que não se extingue em uma publicação, mas se reconstrói a cada dia nas salas, virtuais ou presenciais, dos cursos de licenciaturas de nosso país. Como nos indica os temas propostos pelos artigos, pretende-se pensar esse momento para além da experiência de impossibilidade. Certamente, o ano de 2020 traz perdas e um forte sentimento de vazio e incertezas. Partiremos, então, desse ponto para que a partir da percepção dessas dificuldades, possamos forjar novas narrativas baseada em memórias sociais e afetivas.

Danielle Grace Rego de Almeida

Professora de Ensino de Língua Francesa e suas Literaturas na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atua nas áreas: Poesia de Língua Francesa Moderna e Contemporânea e Ensino de Francês e suas Literaturas.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....05

CAPÍTULO 1 – O ANO QUE NÃO PODERÁ ESQUECER: 2020 E A PANDEMIA DO CORONAVÍRUS.....10

Gabriel Augusto Sales de Araújo

CAPÍTULO 2 – NARRATIVIDADE AUTOBIOGRÁFICA EM PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....26

Ana Luiza Pina Silva

CAPÍTULO 3 – A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL DO CONTEXTO DE PANDEMIA: CRISE E DESAFIOS, OBSTÁCULOS E POSSIBILIDADES DE SUCESSO (UMA CONSTRUÇÃO HISTORIOBIOGRÁFICA DA IDENTIDADE DOCENTE).....35

André Lucas Mendes Gomes

CAPÍTULO 4 – PEDAGOGIA 2.0: POR UMA INCORPORAÇÃO INTELIGENTE DOS SOFTWARES SOCIAIS E DA WEB 2.0 NO CONTEXTO DO ENSINO-APRENDIZAGEM45

Marcos Victor Pires Rodrigues

CAPÍTULO 5 – TECNOLOGIAS A SERVIÇO DO ENSINO POSSÍVEL.....61

Emilly Raisa Pinto Costa

CAPÍTULO 6 – RELAÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM LÍNGUA INGLESA ANTES, DURANTE E DEPOIS DA PANDEMIA: TEMPOS DE CRISE, RUPTURAS E RECONSTRUÇÕES.....78

Hális Alves do Nascimento França

CAPÍTULO 7 – FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM CONTEXTO DE PANDEMIA.....96

**Jessicléa Alves de Lima
Adriel Bruno Teixeira**

CAPÍTULO 8 – O ENSINO DE LÍNGUAS E A INTERNET : CONTEXTOS E CONCEITOS.....112

Bruno F. de Lima

CAPÍTULO 9 – ENSINO DE LÍNGUA INGLESA POR MEIO DA MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO BÁSICA DO RN: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....121

Francislí Costa Galdino

CAPÍTULO 10 – O MEMORIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: DA LICENCIATURA PARA OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....131

Lucinéia Contiero

CAPÍTULO 1

O ANO QUE NÃO SE PODERÁ ESQUECER: 2020 E A PANDEMIA DO CORONAVÍRUS

Gabriel Augusto Sales de Araújo¹

RESUMO

Este capítulo apresenta um apanhado historiobiográfico da pandemia do vírus COVID-19 e seu impacto nos diversos setores da sociedade em todo o mundo, com maior atenção voltada ao setor da educação no Brasil.

Palavras-chave: Coronavírus; Educação; Pandemia

INTRODUÇÃO

Afinal, o que é *um* coronavírus?

O ano de 2020, sem sombra de dúvida, ficará marcado na história. Não é necessário sequer perguntar qual o motivo; basta olhar para a palavra que já se tornaram sinônimo do ano: coronavírus. Todo e qualquer ano, e este não é diferente, é marcado por uma série de acontecimentos diversos, positivos e negativos, mas a pandemia do coronavírus é um acontecimento de dimensões tão vastas que é capaz de eclipsar praticamente todos os outros acontecimentos.

Mas antes de falar da pandemia, introdutoriamente, devemos esclarecer: afinal, o que é o coronavírus? Bom, uma melhor pergunta seria: o que é *um* coronavírus? Apesar de ser coloquialmente chamado de “o coronavírus” pelas pessoas e pela mídia, o termo “coronavírus” se refere, na verdade, a uma grande família de vírus que pode afetar tanto humanos quanto animais, e o vírus que causou a pandemia do ano de 2020 é apenas uma variedade.

¹ Formando do curso de Letras Inglês da Universidade Federal do Rio Grande do Norte; pesquisador voluntário do GRIFARS; e-mail para contato: gabrieliosp@ufrn.edu.br



O termo *corona* significa “coroa” em latim, e se refere aos peplômeros (estruturas similares a espinhos) presentes na superfície do vírus, que lhe dão a aparência de uma coroa. Os coronavírus causam, em geral, infecções respiratórias, e entre as outras doenças causadas por essa variedade de vírus, podemos citar a *síndrome respiratória aguda grave* (SARS), e a *síndrome respiratória do Médio Oriente* (MERS). O vírus do qual estamos falando recebe a denominação “SARS-CoV-2” ou “COVID-19”. “COVID” vêm do inglês *coronavirus disease* (doença por coronavírus) e o “19” se refere ao ano de 2019, quando o vírus foi identificado pela primeira vez.

Este artigo busca responder a perguntas envolvendo o impacto do coronavírus no mundo e, principalmente, no Brasil: o que se sabe de sua origem; quais são os sintomas e a forma de transmissão; formas de tratamento adequadas; como surgiu a pandemia; como ela afetou os diversos setores da sociedade, em especial a educação; como alunos e professores tiveram de se adaptar. Sirvo-me de dados históricos e científicos oficiais coletados em artigos e estudos especializados atuais e publicações científicas de veículos confiáveis, todos referenciados.

Sintomas, transmissão e cura

Segundo informações da Organização Mundial da Saúde (OMS), os sintomas mais comuns do COVID-19 são “febre, tosse seca, e cansaço”. Outros sintomas menos comuns incluem “dores, congestão nasal, dor de cabeça, conjuntivite, dor de garganta, diarreia, perda de paladar ou olfato, erupção cutânea ou descoloração dos dedos das mãos ou pés” (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2020). Todos esses sintomas são considerados não específicos, ou seja, são comuns a uma variedade de doenças, o que impossibilita a identificação da COVID-19 sem um exame específico.

A maioria dos indivíduos que contraem a doença sofrem de sintomas fracos a moderados e conseguem se recuperar sem a necessidade de cuidados médicos ou hospitalização. No entanto, pessoas idosas ou que sofrem de condições como pressão alta, diabetes, doenças cardiovasculares, doenças respiratórias crônicas ou câncer possuem maiores chances de desenvolver sintomas mais graves e, conseqüentemente, também possuem maiores chances de chegarem ao óbito (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2020).

Gostaria de chamar atenção para a palavra “chance”. Só porque o indivíduo infectado é jovem e não sofre das condições descritas acima, isso não significa que é impossível que ele

desenvolva sintomas graves. Segundo estatísticas, 20% (1 em cada 5 pessoas) dos infectados desenvolvem sintomas graves (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2020).

A transmissão do COVID-19 ocorre entre seres humanos. Há evidência de animais domésticos como cães e gatos que contraíram a doença de seres humanos e foram capazes de espalhá-la para outros membros de suas espécies, mas até a ocasião de pesquisas apropriadas a este título, não há qualquer evidência que indique a possibilidade de contágio de um animal para um ser humano (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2020).

Entre humanos, a transmissão se dá através de gotículas provindas da saliva e de espirros. Tais gotículas são “relativamente pesadas, não viajam por uma distância muito longa e rapidamente caem ao chão”. Mesmo assim, o vírus pode sobreviver até 72 horas em uma superfície, então é possível para uma pessoa contrair COVID-19 ao tocar em uma superfície infectada e então levar sua mão a seus olhos, nariz ou boca (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2020). A comprovação mais recente é a de que, em superfícies lisas como a de películas de celulares, por exemplo, o vírus permanece vivo por 28 dias (idem, out. 2020).

O fato de algumas pessoas apenas desenvolverem sintomas leves e a dificuldade de um diagnóstico sem ajuda médica contribui para o alastramento da doença. É perfeitamente possível para um indivíduo não saber ou não acreditar que está infectado com COVID-19 e acidentalmente passar a doença à outras pessoas que têm predisposição para desenvolver sintomas graves. Isso sem falar dos indivíduos assintomáticos, ou seja, que não apresentam sintomas, e indivíduos com sintomas tão leves que são imperceptíveis. Tais pessoas estão infectadas por COVID-19 mas, para todos os efeitos, apresentam um fenótipo saudável. No entanto, elas ainda são capazes de transmitir o vírus para outros seres humanos (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2020).

Até o momento, não há uma “cura” para COVID-19. Há remédios capazes de aliviar os sintomas, mas não existe nenhum tipo de substância capaz de prevenir o contágio ou curar a COVID-19 em si. Várias drogas e vacinas estão em desenvolvimento em vários países, mas até o momento em que escrevo há nenhuma vacina criada por pesquisadores cientistas fármacos com testes após a fase quatro, ou seja, com testes finalizados em humanos e sendo fabricada em larga escala. Podemos citar a vacina em desenvolvimento pela companhia alemã BioNTech, em colaboração com a norte-americana Pfizer e a chinesa Fosun Pharma, que realizou testes com voluntários em diversos países, incluindo o Brasil. Há também a vacina do Instituto de Pesquisa Gamaleya, organização que faz parte do Ministério da Saúde russo, e irá suprir países como Brasil, México e Índia (CORUM; WEE; ZIMMER, 2020).

Também ainda não foi possível identificar a real origem do vírus que causa a COVID-19. Uma análise do genoma do vírus não encontrou nenhuma evidência de que ele tenha sido criado em laboratório ou geneticamente alterado por humanos (ANDERSEN et al., 2020), mas isso é tudo que se sabe. Todas as teorias que apontam uma possível causa específica para o surgimento do vírus não passam de pura especulação e é impossível determinar qual delas é a mais provável de estar certa ou qual delas pode ser sumariamente descartada. Certo é que, qualquer que seja a forma como a pandemia surgiu, todo e qualquer tema ou desdobramento dela implicadas envolve interesses e opiniões nacionais e internacionais divergentes de natureza variada.

Uma das maiores polêmicas é em relação ao uso dos medicamentos cloroquina e sua variação, hidroxicloroquina, para o tratamento do COVID-19. Os dois remédios são usados para tratamento de doenças como malária e lúpus, e sua eficácia como tratamento do COVID-19 é bastante polêmica. Há estudos científicos que a apontam como ineficaz para redução da mortalidade da doença (THE RECOVERY COLLABORATIVE GROUP, 2020), enquanto outros estudos atestam a baixa taxa de mortalidade de pacientes devido ao uso desses medicamentos (INTERNACIONAL JOURNAL OF INFECTIOUS DISEASES, 2020). As discordâncias acabam por gerar variação nos protocolos oficiais dos países no combate à doença: Brasil e China utilizam o medicamento como parte de seu protocolo oficial no combate ao COVID-19; Egito, Tunísia, Colômbia são exemplos de países que suspenderam seu uso (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020).

A situação da China é peculiar, pois ela desaconselha o uso de hidroxicloroquina ao mesmo tempo que receita o uso da cloroquina como tratamento. Tal medida foi tomada no dia 19 de agosto na primeira atualização no seu protocolo oficial de combate à doença desde março. Um dos principais proponentes do uso de cloroquina no país é o cientista Nanshan Zhong, que publicou um artigo em maio baseado em uma pesquisa onde afirma a eficácia do uso de cloroquina no tratamento de COVID-19. No entanto, vale ressaltar que os dados coletados dos pacientes foram comparados aos históricos hospitalares de outros pacientes ao invés de dados coletados de um grupo de controle. Professor David Hui Shu-cheong, especialista em medicina respiratória, declara que cloroquina e hidroxicloroquina são a mesma droga e, portanto, a decisão do governo chinês é contraditória. Shu-cheong também chamou atenção para o fato de que, no presente momento, três organizações: a Organização Mundial da Saúde, os Institutos Nacionais da Saúde dos Estados Unidos e a *RECOVERY Trial* do Reino Unido, já deixaram de fazer uso da cloroquina e da hidroxicloroquina após estudos demonstrarem sua ineficácia (MA, 2020).



Todos os setores da sociedade e todos os canais de informação estiveram muito sobressaltados com a pandemia e os desdobramentos dela em todas as regiões do globo desde sua primeira notícia. Foi impactante e alarmante, para todos, verem muitas pessoas adoecerem e se tornarem vítimas fatais em poucos dias, enchendo os hospitais e as ruas de medo. Nesse impacto, junto de sepultamentos frios, sem familiares velando seus mortos e novos cemitérios proliferando pelas cidades, muitas informações vieram à tona, ora para ajudar, ora para atrapalhar as comunidades, as famílias, e a emocionalidade das pessoas. Muitas informações contraditórias, falsas, verdadeiras, se misturaram num misto gigantesco de crenças, esperanças, tentativas, frustrações, equívocos, acertos cambiantes.

A pandemia: onde e como

Os primeiros relatos do COVID-19 surgiram na cidade de Wuhan, capital da província de Hubei, na República Popular da China, e a maior e mais populosa cidade da região denominada China Central. Os primeiros casos de hospitalização datam 16 de dezembro de 2019. No dia 31 de dezembro, a Comissão Municipal de Saúde de Wuhan emitiu um alerta sobre os primeiros sinais de um surto de pneumonia (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2020).

Em 13 de janeiro, o primeiro caso fora da China foi confirmado: uma mulher chinesa de 61 anos, nativa de Wuhan, que estava visitando a Tailândia (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2020). Até o final do mês, casos foram confirmados em todos os continentes exceto na África e na América do Sul. O primeiro caso confirmado na África ocorreu em 14 de fevereiro (SHERBINI, 2020), e na América do Sul o primeiro caso foi no Brasil, em 25 de fevereiro (FOLHA DE SÃO PAULO, 2020, online). No dia 11 de março, a OMS declarou estado de pandemia (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2020).

Na tentativa de conter o alastramento da doença, diversas medidas foram recomendadas pelos profissionais de saúde, dentre as quais estão: lavagem frequente das mãos com água e sabão ou álcool; evitar sair de casa o máximo possível; e, nas ocasiões em que é necessário sair de casa, usar máscara que cubra o nariz e a boca; evitar tocar nos olhos, nariz ou boca; manter distância de, pelo menos, um metro das outras pessoas; evitar grandes aglomerações; e, finalmente, evitar qualquer contato com demais indivíduos ao sentir qualquer sintoma característico do COVID-19 (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2020). Além disso, diversos governos declararam estado de quarentena ou toque de recolher.

A guerra contra as fake News

Um dos maiores obstáculos na prevenção do COVID-19 é a desinformação. Diversas notícias falsas, as chamadas *fake news*, foram e continuam sendo disseminadas e ganham cada vez maior requinte e projeção com o auxílio de novidades tecnológicas. Em alguns casos, as *fake news* são divulgadas por ignorância, por negligência, mas, principalmente, por interesses econômicos e políticos, sempre com o objetivo de algum prejuízo ou vantagem indevida, de instância moral, social, política, religiosa, ética...

Do início da pandemia até este momento, muitos foram os indivíduos oportunistas que tentaram se aproveitar da situação para ganho próprio. Para citar um deles, lembremos do locutor de rádio norte-americano Alex Jones que, em seu programa de rádio *The Alex Jones Show* divulgava que determinada pasta de dente serviria não como uma prevenção para o COVID-19, mas sim uma cura. E uma cura não apenas do COVID-19, mas de todas as doenças causadas por todas as variedades de coronavírus. Jones não estava simplesmente sendo pago para divulgar uma marca, era seu dono proprietário e vendia o produto em seu site, Infowars. *The Alex Jones Show* também é acessível exclusivamente através do site, indo ao ar de segunda à sexta, das 11 às 15h, e nos sábados das 15 às 18h. Além deste caso, diversos outros produtos com qualidade duvidosa, como máscaras e respiradores, foram listados em sites de venda online como Amazon e eBay (FERRÉ-SADURNÍ, MCKINLEY, 2020), e muitos chegaram a protagonizar negociatas políticas superfaturadas pelos estados do país de forma criminosa.

Também pode-se citar Harvey Risch, professor de epidemiologia da Escola de Saúde Pública da Faculdade de Yale, nos Estados Unidos. Risch acredita no uso de hidroxiquina para o tratamento do COVID-19 e, em maio, publicou um artigo de opinião no *Jornal Americano de Epidemiologia de Oxford* onde defende tal opinião. Um segundo artigo, publicado em agosto no mesmo jornal por um grupo diferente de cientistas, aponta diversos erros nas referências utilizadas por Risch em seu artigo original, afirmando que elas não possuem poder argumentativo o suficiente para aconselhar o uso de hidroxiquina no tratamento de COVID-19 e que nenhuma descoberta científica desde a publicação do artigo original de Risch dá suporte à sua tese. Além disso, o corpo docente da faculdade de Yale, em carta aberta, defende o direito do professor Risch defender seu posicionamento, mas chama atenção para o fato que a especialidade do epidemiologista é o câncer e não as doenças infecciosas, e que seu posicionamento em relação ao uso da hidroxiquina é sua opinião pessoal e que vai contra os resultados dos testes clínicos.

Os impactos da pandemia

No atual momento, há, em todo o mundo, mais de 38 milhões de casos e mais de 1 milhão de mortes em 235 países (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2020). Mais de um milhão. Esse é um número tão absurdamente alto que chega a ser difícil de compreender. E não podemos esquecer que esses são apenas os casos e os óbitos confirmados. Um número ainda maior de indivíduos contraiu a doença, faleceu, mas como o contágio não foi confirmado (seja pela impossibilidade da realização de testes ou falta de recurso para tal), não podem ser adicionados às estatísticas. Não se tem noção de qual seria o verdadeiro número de infectados e de vítimas fatais do COVID-19. Isto sem falar no número de óbitos de pessoas que *não* morreram por COVID 19 e foram somados indiscriminadamente às estatísticas, seja por interesses políticos, seja por descaso profissional, seja por maior rapidez em sepultamentos de vítimas fatais (não nos ateremos a dados desta natureza, porém, uma pesquisa mais detida e profunda levará qualquer pesquisador a fatos comprovados e estarrecedores).

O impacto da pandemia não se resumiu às tantas perdas humanas. Como trabalhar, se o recomendado é ficar em casa? Aqueles que puderam, se adaptaram para a modalidade de trabalho em casa, o chamado *home office*. Mas a realidade é que nem todo tipo de emprego ou serviço é adaptável a essa modalidade, e nem todo trabalhador tem condições de trabalhar em casa. Isso ocasionou o aumento geral das taxas de desemprego que, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), chegaram a 14,3% no final mês de agosto, no Brasil, um recorde histórico. O número não é apenas alto, ele também cresce rápido. A taxa de desemprego na penúltima semana de agosto era 13,2%, o que representa um aumento catastrófico de 1,1 ponto percentual em apenas uma semana (CAMPOS, 2020).

Mas é claro, isso não significa que aqueles que mantiveram o emprego, seja em formato de *home office* ou não, estão confortáveis com sua situação. Para melhor ilustrar o que brasileiros têm experienciado, servindo-me metodologicamente de pesquisa qualitativa, colhi uma série de depoimentos de pessoas de diversas profissões diferentes para construir uma impressão mais segura desse momento. Perguntei-lhes sobre o impacto da pandemia em suas profissões e como as possíveis mudanças afetaram outros aspectos da sua vida. Dentre as várias respostas, trago a seguinte seleção que, penso, dá notícia de uma importante variedade de sentimentos negativos que estão pesando sobre as pessoas e se arrastando por meses, desde o início da pandemia:

O valor de minha aposentadoria é baixo, e para me sustentar complemento a renda trabalhando em festas executando pintura facial em crianças e adultos. Com a pandemia, as festas não acontecem. Não fechei nenhum contrato a partir de março deste ano, diminuindo uma parcela da renda mensal. (I. A. A., aposentada).

A pandemia afetou toda a rotina da minha vida! No meu trabalho ficamos trabalhando em horários reduzidos e dias alternados. Tive meu salário reduzido em 50%. Na minha casa há todo um processo de distanciamento, utilização de máscara e álcool em gel, devido a morar com minha mãe de 81 anos. Ninguém de fora entra, nem mesmo entra na hora da entrega de água e gás. Todos os produtos de higiene pessoal e alimentos são higienizados antes de ser guardados. Calçados ficam na varanda. Estamos levando uma vida de muitas restrições e limitações! Estou torcendo pela chegada de uma vacina! (M. S. L., turismóloga).

Em relação à área de saúde, a pandemia abriu muitas oportunidades. Porém, poucas assistências foram dadas para os profissionais no sentido EPIs (equipamento de proteção individual). E também apoio psicológico porque trabalhávamos com muito medo achando a todo tempo que tínhamos contraído o vírus. Meu maior medo é porque tenho uma filha que depende de mim e muitas vezes não dormia à noite. [...] O nosso psicológico foi bem atingindo; tinha momentos que vinha uma ansiedade no trabalho que começamos a sentir falta de ar. Então vinha um colega que já tinha sentindo a mesma coisa e conversava conosco e nos acalmava. E a todo tempo vendo colegas de profissão indo a óbito. Mas estamos passando e aprendemos muito a valorizar mais a vida. (G. M, técnica de enfermagem).

Primeiro, o medo pessoal com as notícias sobre a COVID-19. Depois, com a suspensão das atividades, parece que a vida ficou suspensa... Os pacientes de consultório sumiram e os rendimentos despencaram. Mas com a continuação dos dias, tudo precisou de um novo ritmo e uma nova forma de produção. Então começaram os atendimentos à distância e os relatos de preocupação com as alimentação para compensar estresse e ansiedade causados pelo isolamento, medo e incertezas. Muitas perguntas foram: "Quais alimentos ajudam a imunidade?" Depois vieram os protocolos de proteção individual, de aquisição de alimentos, higiene de alimentos, etc. [...] Ser profissional da saúde, e principalmente do SUS, tem sido bastante desgastante por ter que sair de casa e expor-me diariamente ao risco de contágio, elaborar novas rotinas para poder atender aos usuários, que fazemos o possível para que fiquem em casa, ao atendê-los através de chamadas de vídeo porque no meu caso a clientela é composta somente por pessoas idosas. Então, passei pela sensação de finitude no início (porque sou de grupo de risco para a COVID-19), o medo de me expor, a saudade de amigos e familiares, a superação de enfrentar o risco e o medo, a busca por ferramentas para o bem estar (estudos, meditação, lazer em casa, aromaterapia, psicoterapia, etc.) até chegar à sensação de mais segurança em relação ao contágio por COVID-19, mais equilíbrio emocional e adaptação à nova rotina (o "novo normal"). Aguardo com esperança a vacina! (I. M. A. C., nutricionista).

Meu trabalho continuou, sendo adotado o home office. Não tive prejuízos financeiros, o salário continuou o mesmo. Houve prejuízo no desempenho, pelas dificuldades de acesso remoto ao servidor da empresa, adaptação de mobiliário, conciliação de rotinas domésticas com o horário laboral. No aspecto só relacionamento pessoal, com as facilidades da telefonia, internet, aplicativos de mensagens e redes sociais, não senti que estava mais ou menos conectada com familiares e colegas de trabalho. (S. A., bancária).

Com certeza afetou bastante. Estou trabalhando em formato home office, não vejo todos os dias meus colegas de trabalho. Com meus familiares? Tem bastante discussão, tretas o tempo todo que eu acho que é por conta do convívio 24 horas por dia. (M. S., auxiliar de escritório).

Há males que vêm para o bem, apesar de menos balas irem a Belém. Nem tudo é como convém, mas desse crescimento social, ninguém desdém. O que era impensável parecia impossível, impraticável, tornou-se habitual, corriqueiro, práticas todas como normal. Difícil? Sim. Vai passar? Sim, está passando. Voltaremos ao normal? Sim? O normal será normal? Não. (T. A., servidor público).

Precisei alterar toda a minha rotina, com isso exigiu de mim mais disciplina e organização do tempo para administrar o serviço da casa com o meu trabalho remunerado. Fiquei mais cansada, afinal, muitas coisas que não fazia durante a semana, como por exemplo, almoço, (preferi não pedir delivery por receio de contaminação), precisei encaixar na minha rotina, nos meus horários. Já na questão do trabalho em si, trabalho em um setor da Secretaria de Educação onde avaliamos alunos com dificuldades de aprendizagem, com suspeita de TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade) e dificuldades fonoaudiológicas, assim também como o resgate dos alunos faltosos sem justificativa. [...] Por esse motivo foi necessário desenvolver e aprender novas ferramentas digitais, para desenvolver minhas atividades, e estas foram adaptadas, pois muitas delas só poderiam ser realizadas presencialmente, interagindo com os alunos, suas famílias e os professores. Então ao invés de avaliar os alunos através de jogos e brincadeiras, passamos a elaborar pequenos vídeos e apresentações e histórias Powerpoint. Com os pais e professores, pedagogos e gestores das escolas, realizamos mini conferências, pequenas palestras pelo WhatsApp, Zoom, Meet, vídeo chamadas e conversas por ligações telefônicas, entre outras atividades que já fazíamos em nosso dia a dia. (S. A. J., pedagoga/funcionária pública).

A pandemia e a Educação

Não há nenhum setor que não tenha sido afetado pela pandemia, vemos nos relatos acima; isso inclui, como podemos ver pelo último depoimento, o da educação. Segundo dados oficiais, a pandemia de COVID-19 afetou quase 80% da população de estudantes em todo o mundo. Esses 80% equivalem a um estrondoso 1,37 bilhão de pessoas (UNESCO, 2020). Sendo a população mundial por volta de 7,5 bilhões de habitantes, 1,37 bilhão é aproximadamente 20% desse total.

Por motivos de segurança as escolas foram então forçadas a fechar suas portas para as aulas presenciais. Mas então fica a questão: como prosseguir? A educação é importante demais para ser simplesmente parada por um longo período, e os professores, como quaisquer outros profissionais, precisam trabalhar porque dependem do seu (já tão desrespeitado) salário para sobreviver. A solução encontrada foi o ensino remoto emergencial, autorizado pelo Ministério da Educação (MEC) no dia 18 de março (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020).

À primeira vista, o ensino remoto se assemelha muito à modalidade de Ensino à Distância (EaD), mas, na realidade os dois modelos possuem lá suas diferenças. No EaD, as aulas são geralmente gravadas e então disponibilizadas para os alunos, que podem assisti-las no horário que lhes for mais conveniente. Já no ensino remoto, as aulas costumam ser ao vivo



e no mesmo horário em que ocorreriam no formato presencial. Isso possibilita a interação entre professor e aluno, além do esclarecimento de dúvidas no momento em que elas surgem.

Mas é claro, assim como todos os outros setores, a adaptação para esse modelo não foi nem um pouco simples. Afinal, quando uma pessoa se inscreve em um curso de EaD, ela o faz ciente do formato do curso e de que precisará de um meio para acompanhar as aulas. As aulas de ensino remoto não começaram imediatamente após o anúncio da sua autorização, mas isso não muda o fato de que professores, pais e alunos foram pegos de surpresa.

Primeiramente, para assistir as aulas em formato remoto, o aluno precisa de equipamento adequado (celular, tablet ou smartphone) e conexão à internet com velocidade suficientemente rápida. No ano de 2019, o total de brasileiros com acesso à internet era 126,9 milhões. Desse total, 71 milhões (56% do total) só tinha acesso à internet através do celular (PAIVA, 2019). No entanto, apesar do número de domicílios com acesso à internet ter aumentado, um em cada quatro brasileiros ainda não tem acesso (TOKARNIA, 2020).

Mas aí chegamos ao primeiro problema: os equipamentos. Para assistir a aula, o equipamento em uso precisa de uma câmera e um microfone, mas os computadores de mesa não costumam ser fabricados com esses equipamentos, que, então precisam ser comprados a parte. Os notebooks e os celulares costumam ter esses equipamentos embutidos, mas não é só o filho que precisa fazer uso do equipamento; os pais também precisam trabalhar e muitas vezes o horário da aula coincide com o horário do expediente dos pais. Isso sem falar das residências onde ambos, pai e mãe, estão trabalhando em formato *home office* e precisam de dois computadores separados. E, dentro dessa rotina, o que fazer quando a família tem mais de um filho em idade escolar?

Mas e quando o aluno possui equipamento em casa, mas ele não pode ser utilizado? O aluno, no início da pandemia, pretendia usar seu tablet (se tiver um) para participar das aulas, mas o modelo do equipamento (apesar de ter câmera e microfone, e ser capaz de tirar fotos, e gravar vídeos e áudio) é incompatível com o aplicativo escolhido (porque acessível) pelas escolas a ser usado para as videoconferências. Ah, mas e o celular dele? O celular é velho e lento, com problemas de bateria que o fazem superaquecer quando usado por longos períodos de tempo e se desliga quando o nível de carga fica abaixo de 50%. Bom, então porque não a família não compra uma webcam para usar o computador de mesa que tem em casa (se tiverem)? É uma pena, mas a procura é tão grande que todos os modelos de webcam com preço acessível estão esgotados. A situação dessa família é análoga a de outras diversas.

Beleza, o aluno tem o equipamento adequado. Agora a pergunta fica: a internet dele é rápida o bastante? Apenas 48,5% das residências têm acesso a internet de banda larga. A



maior densidade vem do Distrito Federal, onde o acesso à banda larga chega a 71,82% da população, enquanto que o menor número é visto em Rondônia, onde ele número cai para 33,33% (ANATEL, 2020). Além disso, lembremos que nem todas as residências que possuem banda larga, em qualquer que seja o lugar do mapa, necessariamente possuem um plano com velocidade suficiente para se assistir a uma série de aulas por videoconferência ou que não tenha um limite de dados.

O aluno sem banda larga é forçado a usar a conexão do próprio celular, e aí esbarramos no mesmo problema do limite de dados. Diversos planos de banda larga oferecem uma quantidade ilimitada de dados somente para o acesso a um grupo específico de redes sociais, e uma quantidade limitada para todos os outros usos. Uma videoconferência com duração de uma hora chega a consumir um gigabyte de dados. Uma videoconferência apenas. E o que fazer, quando tem aula vários dias da semana?

E quanto ao aluno que vive na zona rural, onde não há sinal de celular ou internet? E a residência do aluno? Ela tem um local adequado para assistir aula? Um local que seja quieto, sem barulho que possa interferir ou distraí-lo? Uma mesa grande o bastante para colocar seu caderno e livros? São inúmeras variáveis, e o não cumprimento de sequer uma delas é o bastante para impossibilitar o pleno aprendizado do aluno, este que se vê prejudicado por razões alheias a sua vontade.

Até agora falamos apenas dos problemas dos alunos, mas não devemos esquecer que o professor está igualmente perdido nessa situação. Não só pode sofrer dos mesmos problemas técnicos que os alunos (falta ou inadequação de equipamento e conexão a internet), como também tem de elaborar aulas e avaliações em um formato para o qual nunca foi preparado, e em um curto espaço de tempo.

Todo aquele planejamento que o professor havia feito? Parte dele pode ser adaptado ao novo formato, mas nem tudo. Recursos que eram usados em sala de aula podem não ser mais viáveis. Por exemplo, mesmo se o professor tiver um quadro negro ou branco em sua casa, a qualidade de imagem da sua câmera pode ser muito ruim para os alunos serem capazes de ler o que esteja escrito. Ele pode tirar uma foto do quadro e então mandar para os alunos depois através de e-mail ou uma rede social, mas então para quê usar o quadro para início de conversa?

Para melhor ilustrar a situação de uma maneira prática, coletei depoimentos de um grupo de professores, da mesma maneira que o fiz com indivíduos de outras áreas:

Para falar a verdade, às vezes eu fico me perguntando se realmente foi o mundo todo que enlouqueceu ou só eu. Tenho muito medo do vírus, pois tenho um filho com problemas no coração e se ele pegar essa doença as chances são grandes de perdê-

lo. Se eu acabar contaminada e passar pra ele, não sei se conseguiria viver com a culpa, por mais acidental que a situação fosse! No âmbito profissional, tudo está muito diferente. Dou aula para os anos iniciais de ensino fundamental em um colégio particular, e o problema da falta de atenção é gigantesco! Meus alunos já não tinham a maturidade para prestar atenção na aula quando a gente tava na escola presencialmente, ainda mais agora que tenho de competir com as diversas distrações nas casas deles. (K. M., professora)

Essa pandemia tem sido uma luta diária, parece até que tô dando de cara na parede todo santo dia. Eu moro sozinho, então só tenho de me preocupar comigo mesmo, mas ao mesmo tempo sinto saudade do contato físico. Claro, posso conversar com amigos e familiares por videochamada e tudo mais, mas eu quero ver e falar com eles de cara a cara. Eu dou aula em um cursinho de idiomas, e o maior problema que eu to tendo com meus alunos é a falta de atenção. A plataforma que o cursinho tá usando, o Discord, avisa quando a pessoa tem algum outro programa aberto, tipo um jogo ou Spotify, e mais da metade da turma fica fazendo isso. Eu sei que eles são adolescentes, mas pô, as vezes eu fico pensando se o problema não sou EU. (R. D., professor)

Sabe aquele ditado que diz “há males que vem para o bem”? Eu espero que esse bem venha logo, porque tudo até agora só tem é me frustrado! Eu e meu marido estamos nos dando bem, ou o melhor possível que essa situação louca nos permite, mas os nossos vizinhos parecem que só sabem brigar. É o dia inteiro, discussão pra cá, discussão pra lá. Uma energia tão pesada que as vezes só de ficar escutando eles, meu marido me faz uma pergunta simples e inofensiva e eu acabo explodindo com ele. As minhas aulas estão andando com muita dificuldade. As minhas turmas estão minúsculas, e a participação baixíssima. Já era um desafio dar aula de física antes, ainda mais agora que eu não consigo olhar direito pra cara dos alunos. (A. S., professora)

Como já foi esclarecido, o ensino remoto e o EAD são duas modalidades diferentes. Além das diferenças quanto à forma como é aula é lecionada, também é relevante esclarecer que a modalidade EAD é regida por uma série de leis e que os cursos de EAD e suas avaliações são planejados com antecedência e para aquela modalidade de ensino específica. Para o ensino remoto, tudo está sendo feito na hora. Algumas instituições ofereceram apoio aos professores durante esse período de transição, mas devemos ser claros: trata-se, simplesmente, de um cego guiando outro. A situação de pandemia é sem precedentes, então torna-se impossível usar um modelo já pronto. Tudo é novidade. Tudo é uma experiência. Mas como podemos ter certeza de que a experiência não resultará fracasso, frustração, tempo e dedicação gastos inutilmente?

Um tanto de mim: considerações finais com licença ao desabado.

Apesar das suas diferenças, os formatos ensino remoto e EAD possuem um mínimo de similaridades de forma que um professor com algum tipo de experiência prévia em EAD se sentiria menos acuado neste período de transição. Mas infelizmente, os cursos de licenciatura não preparam o futuro professor para o EAD. Falo isso da minha própria experiência como



aluno do curso de Letras: estou no último período e, até agora, nenhuma disciplina abordou a modalidade EAD. O mais próximo que chegamos disso foi durante a disciplina de Organização da Educação Brasileira, onde vimos EAD como parte de um apanhado de leis sobre a educação no Brasil, e então tivemos uma breve discussão sobre EAD em tom de deboche. Tudo bem, se poderá dizer que o professor regente tinha lá suas limitações teóricas e até mesmo irresponsavelmente preconceituosas. Ou que, numa grade curricular de licenciatura presencial, fosse complicado incluir uma carga horária razoável ou minimamente satisfatória para uma compreensão e conhecimento mais profundo do ensino em formato EAD. Mas elaboração de uma vídeoaula? Recursos didáticos e/ou como usar as ferramentas virtuais? Nada. Zero.

Gostaria também de deixar uma coisa bem clara: não estou dizendo que os cursos de licenciatura, os professores, as universidades, o ministério da educação, ou sabe-se quem mais, são culpados por não nos terem preparado para uma situação de pandemia. Sim, eles não nos prepararam, mas ao mesmo tempo seria extremamente irresponsável crucificá-los por algo que ninguém poderia ter previsto. Essa falha nos cursos de graduação é óbvia apenas agora, depois do ocorrido.

E mesmo que alguém tivesse previsto tal situação, poderia ter feito alguma diferença? Realizar qualquer tipo de reforma no sistema educacional já é algo extremamente difícil, ainda mais se a razão da possível reforma é uma hipótese com uma chance extremamente baixa de ocorrer. Se um político, ONG, movimento popular, ou seja lá quem for, dissesse “precisamos reformar o sistema educacional pois os professores estão completamente despreparados para uma possível pandemia”, quem levaria isso a sério? E mesmo que as autoridades competentes tivessem levado isso a sério, quanto tempo essa proposta de *altíssima* prioridade não ficaria presa nos trâmites legais? Quanto tempo seria gasto no processo de elaboração até o início da aplicação? E quanto tempo levaria até se obter resultados? Em outras palavras: há quantas *décadas* atrás essa reforma deveria ter sido discutida para vermos os resultados hoje? Isso sem falar que décadas atrás as ferramentas que estão em uso para o EAD e o ensino remoto, hoje, ainda nem existiam e a coisa mais próxima que se tinha de ensino não-presencial eram os cursos por correspondência. Sejam sinceros: era impossível estar preparado para o ano de 2020.

Mas independentemente da predictabilidade da pandemia, isso não muda o fato de que a situação é incrivelmente desmotivacional para um docente em formação, em finalização de formação inicial. Afinal, como posso seguir em frente? Parece-me que a forma em que assistimos, participamos das aulas e fomos preparados a lecionar, desde o início do curso,

tornou-se, do dia para a noite, inviável, ineficiente. Vi professores, tanto novatos quanto veteranos com décadas de carreira, desistir da profissão porque não puderam se adaptar ao novo formato, exigente de outras e várias competências, sobretudo no uso de novas (e atuais) tecnologias. Gostaria de dizer que isso não me afetou em nada, mas estaria mentindo.

Entreí no curso de licenciatura porque genuinamente queria ser professor. Queria ensinar, queria ajudar a formar cidadãos. Sempre soube dos desafios, sabia que uma vida na carreira de ensino seria uma eterna luta por respeito, valorização e direitos, mas, seguramente, não estava preparado para vivenciar os acontecimentos do ano de 2020 no final da minha formação. Aliás, professor algum parecia saber que atuar em 2020 seria quase uma luta inglória, um verdadeiro trabalho de Sísifo.

Não desisti. Apesar de tudo, desejamos (no plural, porque minha já é a voz de uma identidade de profissionais aguerridos, que não se dobram) continuar tentando, por mais despreparados e intimidados que estejamos nos sentindo. Quero crer que daqui a um tempo não estaremos nos sentindo tão incomodados. A mim, como a cada qual, faz jus à toda luta dessa bandeira que flameja há muito tempo procurar alguma forma de me manter motivado até que as coisas mudem para melhor. Motivação, nesta profissão, rima com estudo. Dias melhores nos virão enquanto estudamos as melhores formas de inteligentemente nos adaptar ao novo.

REFERÊNCIAS

ANATEL. **Anatel - Banda Larga Fixa.** [S.I] 2020. Disponível em: <https://www.anatel.gov.br/paineis/aceessos/banda-larga-fixa>. Acesso em: 1 de out. 2020.

ANDERSEN, K. G. et al. **The proximal origin of SARS-CoV-2.** Nature Response. [S.I] 2020. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/s41591-020-0820-9>. Acesso em: 1 de out. 2020.

BBC. **Coronavirus: Hydroxychloroquine ineffective says Fauci.** [S.I] 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/news/world-us-canada-53575964>. Acesso em: 14 de out. 2020.

CAMPOS, A. C. **IBGE: desemprego na pandemia atinge maior patamar em agosto.** Agência Brasil. [S.I] 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-09/ibge-desemprego-na-pandemia-atinge-maior-patamar-em-agosto>. Acesso em: 1 de out. 2020.

CATHEY, L.; GITTLESON, B.; PHELPS, J. **Trump doubles down on defense of hydroxychloroquine to treat COVID-19 despite efficacy concerns.** ABC News. [S.I] 2020. Disponível em: <https://abcnews.go.com/Politics/trump-doubles-defense-hydroxychloroquine-treat-covid-19-efficacy/story?id=72039824>. Acesso em: 1 de out. 2020.

CORUM, J.; WEE, S.; ZIMMER, C. **Coronavirus Vaccine Tracker**. The New York Times. [S.I] 2020. Disponível em: <https://www.nytimes.com/interactive/2020/science/coronavirus-vaccine-tracker.html>. Acesso em: 14 de out. 2020.

FERRÉ-SADURNÍ, L; MCKINLEY, J. **Alex Jones Is Told to Stop Selling Sham Anti-Coronavirus Toothpaste**. The New York Times. [S.I] 2020. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2020/03/13/nyregion/alex-jones-coronavirus-cure.html>. Acesso em: 1 de out. 2020.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Brasil confirma primeiro caso do novo coronavírus**. [S.I] 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2020/02/brasil-confirma-primeiro-caso-do-novo-coronavirus.shtml>. Acesso em: 1 de out. 2020.

FOX, M. et al. **Concerns About the Special Article on Hydroxychloroquine and Azithromycin in High Risk Outpatients with COVID-19 by Dr. Harvey Risch**. American Journal of Epidemiology. [S.I] 2020. Disponível em: <https://academic.oup.com/aje/advance-article/doi/10.1093/aje/kwaa189/5898696>. Acesso em: 14 de out. 2020.

GONSALVES, G. et al. **Statement from Yale Faculty on Hydroxychloroquine and its Use in COVID-19**. Medium. [S.I] 2020. Disponível em: <https://medium.com/@gregggonсалves/statement-from-yale-faculty-on-hydroxychloroquine-and-its-use-in-covid-19-47d0dee7b2b0>. Acesso em: 14 de out. 2020.

MA, J. **Coronavirus: ‘conflicting treatment message’ as China rejects Trump-touted drug hydroxychloroquine**. South China Morning Post. [S.I] 2020. Disponível em: <https://www.scmp.com/news/china/society/article/3098021/coronavirus-conflicting-treatment-message-china-rejects-trump>. Acesso em: 14 de out. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **MEC autoriza ensino a distância em cursos presenciais**. Portal do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/86441-mec-autoriza-ensino-a-distancia-em-cursos-presenciais>. Acesso em: 1 de out. 2020.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Ministério da Saúde divulga diretrizes para tratamento medicamentoso de pacientes**. Ministério da Saúde. [S.I] 2020. Disponível em: <https://antigo.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/46919-ministerio-da-saude-divulga-diretrizes-para-tratamento-medicamentoso-de-pacientes>. Acesso em: 14 de out. 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Q&A on Coronaviruses (COVID-19)**. [S.I] 2020. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/q-a-coronaviruses>. Acesso em: 1 de out. 2020.

_____. **Rolling updates on coronavirus disease (COVID-19)**. [S.I] 2020. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/events-as-they-happen>. Acesso em: 1 de out. 2020.

_____. **WHO Coronavirus Disease (COVID-19) Dashboard**. [S.I] 2020. Disponível em: <https://covid19.who.int/>. Acesso em: 1 de out. 2020.



PAIVA, FERNANDO. **71 milhões de brasileiros acessam a Internet somente pelo celular.** Mobile Time. Disponível em: <https://www.mobiletime.com.br/noticias/28/08/2019/71-milhoes-de-brasileiros-acessam-a-internet-somente-pelo-celular/>. Acesso em: 1 de out. 2020.

SHERBINI, R. A. **Egypt reports first coronavirus case.** Gulf News. [S.I] 2020. Disponível em: <https://gulfnews.com/world/mena/egypt-reports-first-coronavirus-case-1.1581702932596>. Acesso em: 1 de out. 2020.

SOMMER, W. **Trump's New Favorite COVID Doctor Believes in Alien DNA, Demon Sperm, and Hydroxychloroquine.** Daily Beast [S.I] 2020. Disponível em: <https://www.thedailybeast.com/stella-immanuel-trumps-new-covid-doctor-believes-in-alien-dna-demon-sperm-and-hydroxychloroquine>. Acesso em: 14 de out. 2020.

THE RECOVERY COLLABORATIVE GROUP. **Effect of Hydroxychloroquine in Hospitalized Patients with Covid-19.** The New England Journal of Medicine. [S.I] 2020. Disponível em: <https://www.nejm.org/doi/full/10.1056/NEJMoa2022926>. Acesso em: 14 de out. 2020.

TOKARNIA, M. **Um em cada 4 brasileiros não tem acesso à internet, mostra pesquisa.** Agência Brasil. [S.I] 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/um-em-cada-quatro-brasileiros-nao-tem-acesso-internet>. Acesso em: 1 de out. 2020.

UNESCO. **1.37 billion students now home as COVID-19 school closures expand, ministers scale up multimedia approaches to ensure learning community.** [S.I] 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/news/137-billion-students-now-home-covid-19-school-closures-expand-ministers-scale-multimedia>. Acesso em: 1 de out. 2020.

CAPÍTULO 2

NARRATIVIDADE AUTOBIOGRÁFICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ana Luiza Pina Silva²

RESUMO

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito das disciplinas Estágio Supervisionado de Formação de Professores para o Ensino Fundamental e Estágio Supervisionado de Formação de Professores para o Ensino Médio da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Ele é parte das tarefas avaliativas das referidas disciplinas; o curso é Língua Inglesa, curso presencial³ de oito semestres. Este artigo propõe-se a discutir o desenvolvimento do profissional licenciando ao construir sua autobiografia. Entendemos que o a história de uma pessoa torna-se real quando transformada em palavras, isto é, quando é contada oralmente ou escrita. A subjetividade do ser flui do inconsciente ao ser declarada. Tudo o que uma pessoa viveu, tudo o que ela passou ou que a atravessou importa na sua formação profissional, a sua história pregressa importa ao professor que se tornará. Colaboram com a abordagem autores especializados fundamentais, como Bondía (2002), Passegi (2011), Soares (2010), Nascimento (2010), entre outros.

Palavras-chave: narrativa, formação, contação, autobiografia.

INTRODUÇÃO

O mundo globalizado e digitalizado, com sua profusão de informações, invade nossos ouvidos, queima nossas retinas, toma-nos a atenção, nos encurva a coluna quando nos transforma em *smombies*⁴. Muitas informações digitalizadas são valorosas. Outras tantas, são muitas vezes fugazes e de baixa complexidade, pouco poder didático e crítico. Jogamos fora nosso tempo por causa do prazer de ter informações “sob medida” e que nos agradam; ora é o *FOMO*⁵ a nos consumir. O tempo todo somos instados a opinar sobre tudo o que lemos e recebemos, seja nas redes sociais, seja nos espaços de convívio profissional ou de lazer.

O novo modelo que tenta se impor, atualmente, é, para eles, “o do adulto plural” em busca de unidade. O adulto vive em espaços cada vez mais complexos, nos quais é

²Graduanda do curso de licenciatura em Língua Inglesa – Universidade Federal do Rio Grande do Norte–UFRN, pina.analu@gmail.com.

³ Em razão da pandemia de COVID-19 a UFRN decidiu por suspender suas atividades acadêmicas presenciais em março de 2020 e o curso passou a ser ministrado remotamente.

⁴ Neologismo em língua inglesa, mistura de *smartphone* e *zombie* (zumbi). Designa uma pessoa que claramente anda por aí olhando para o telefone celular totalmente alheia ao mundo ao seu redor.

⁵ FOMO: *fear of missing out* – medo de perder. Anagrama em língua inglesa para designar o medo de perder eventos importantes ou divertidos aos quais outras pessoas, geralmente amigos e familiares, estão indo. Esse medo geralmente é despertado por coisas vistas nas mídias sociais como fotos e postagens.

convidado a “se dizer” e a demonstrar o que adquiriu com a experiência. Ter experiência, pensar sobre a experiência, fazer experiência, são expressões que se encontram no centro das preocupações da vida adulta. (PASSEGI, 2011).

Ao tentar seguir as *treads* para saber o último assunto do momento, estar inteirados de tudo o que todos estão falando nas mídias sociais acabamos por nos confundir, nos perder. É preciso uma pausa entre tantos afazeres, projetos pedagógicos, tantas leituras e reuniões acadêmicas; é preciso meditar o que se recebe por todos os lados. Nós, professores, precisamos de uma interrupção para ruminar as informações que o mundo globalizado nos dá; um tempo para reflexão, para guardar com cuidado na memória aquilo que nos traz ensinamento e nos faz pessoas melhores. A tardança meditativa também nos ajuda a selecionar aquilo que faz mal para nossa mente e que devemos lançar fora de nossas vidas.

A narrativa autobiográfica é um meio de clarear pensamentos e limpar nossas “gavetas” mentais. Ela carrega o contexto da vida de uma pessoa. As memórias de alguém podem ser expressas em palavras escritas ou contadas. Podem também ser coletadas através de documentos como livros, bilhetes, cartas, e-mails, fotografias, áudios diversos, diários e publicações autorais em mídias sociais – essas últimas de caráter bastante efêmero, mas não menos importantes.

Na verdade, crianças, jovens, adultos e idosos precisam igualmente exprimir sentimentos, exteriorizar seus problemas, suas culpas, medos, compartilhar suas conquistas. Nesse sentido a narrativa é um elemento de comunicação, que através da troca de experiências pode levar pessoas a se redescobrirem como seres humanos, e mesmo encontrarem sentido para suas vidas, isto é, possibilita a interação das pessoas consigo mesmas e com o meio em que vivem. (BOHNEN, 2011)

Essa narração de si tem ganhado espaço nos cursos de formação profissional docente. A metodologia de narratividade autobiográfica está inserida em matérias dos cursos na modalidade licenciatura.

Narrar-se pode recrear; ora agradáveis, ora custosas, as memórias importam no nosso crescimento. O desenvolvimento profissional de alguém pode ser identificado muitos antes da academia, pode ter começado na mais tenra infância, sem que o aluno-autobiógrafo tenha se dado conta. Ter a capacidade de contar histórias, e contar a sua própria história, tem recebido uma crescente atenção dos profissionais da Educação, conforme enuncia Soares (2010):

A autobiografia não apenas descreve a trajetória de vida do sujeito como também pode ajudar a selecionar e orientar a busca de oportunidades de desenvolvimento profissional. Quando se refere a uma formação que queira incidir significativamente sobre a vida, não se pode ficar alheia ao trajeto de cada ser. Neste sentido, “a autobiografia, que se centra no passado profissional do professor e no seu mundo pessoal, é fonte de compreensão das respostas e ações no contexto presente. (BOLÍVAR, 2002, p. 175-176)

Passamos, então, a discutir a autonarratividade na formação profissional do professor e sua aplicação na sala de aula.

A Narratividade Autobiográfica e a Autoformação Docente.

A auto narratividade consiste em verbalizar aquilo que nos aconteceu, aquilo que nos passou, o que sofremos. Devemos utilizar o momento da auto narratividade para avaliar nossas experiências de vida, o que fizemos com elas e o que elas fizeram conosco. A auto narratividade implica pausa, reflexão e análise da vida pregressa.

Ter boa memória e recordações não bastam, é preciso contar a própria história, é preciso transformá-la em palavras ditas ou escritas. As escolhas semânticas são importantes. Palavras carregam significados e emoções como medos, incertezas, realizações, alegria, festividade, religiosidade, tabu, sensualidade, desejo de vingança ou de cura – palavras nos unem e nos diferem. O que dizemos pode fazer bem ou fazer mal, as palavras têm o poder de nos afetar: “As palavras vêm carregadas de sentidos construídos histórica e culturalmente, trazendo consigo os modos singulares que o sujeito tem de estar no mundo e de compreendê-lo” (GOUVÊA et al., 2007). Quando uma pessoa autobiografa, já mostra muito de si desde o ato de narrar, oralizando ou escrevendo.

Precisamos parar um pouco para refletir, meditar nas informações que recebemos, e não somente acumulá-las. É preciso pensar, entender, ter coragem para dizer: “não sei” ou, “errei”. As informações passam por nós e, às vezes, nos atravessam sem sequer nos tocar ou nos melhorar de alguma forma, apenas nos distraíndo daquilo que seria mais importante. As pausas reflexivas podem fazer um professor mudar todo um elaborado plano de aula no último minuto ao constatar que o plano previamente preparado não atenderia às necessidades da turma naquele contexto, por exemplo. Esta maneira própria de ser e de se constituir de cada profissional da educação é, no entender de Nóvoa (1995, p. 16-17), “o que se constitui uma espécie de segunda pele profissional”.

É preciso aprender com o passado, entender os mecanismos que movem nossa própria vida. A narrativa historiobiográfica de si implica o crescimento pessoal e o desenvolvimento do profissional docente, como anuncia Nascimento (2010):

Nessa perspectiva, a narrativa autobiográfica leva os sujeitos em formação a refletirem sobre acontecimentos de suas vidas e a compreenderem melhor quem são, a partir de um exercício retrospectivo em torno de seus processos de formação (o que foi formativo e não-formativo), ou seja, de suas histórias de vida imbricadas no contexto de suas relações pessoal, social e profissional. E

nesse processo de investigação-formação, proporcionado pela metodologia das histórias de vida poderão (re)conduzir sua vida e sua formação lhes dando sentido e direção.

A autoformação começa antes da academia, começa no lar, no letramento doméstico, nos contos e cantigas aprendidas em tempos imemoriais – toda a vida pregressa do professor constitui a sua autoformação.

Cada professor tem suas metodologias, seu jeito de criar e de abandonar uma ideia, tem seus métodos de avaliar e de conviver com os alunos, dos mais aplicados aos menos comprometidos. Cada qual peleja à sua maneira com os pais e gestores escolares. Cada professor lida como pode com as políticas educacionais que, querendo ou não, afetam o seu modo de ensinar. O saber singular desses profissionais precisa ser compartilhado, o que nem sempre acontece. Tudo isso reforça a ideia de que cada professor deve ser compreendido como um manual de saberes diversos que se complementam.

A narratividade autobiográfica de uma pessoa é valiosa para o seu crescimento profissional, mas não somente o seu, também o de colegas de profissão, formados ou em formação. É preciso que haja momentos para essa pausa, esse compartilhamento de histórias de vida e formação profissional. O saber enciclopédico de cada um deve ser compartilhado para o crescimento de todos.

Os atentos alocutários serão afetados de maneiras diferentes pelas narrações autobiográficas, e novas narrativas poderão, então, serem criadas. A pausa na docência para o refazer-se é importante, bem como ouvir o outro, pensar, analisar, demorar-se, fazer um “jejum de opiniões” e aprender com os aprendizados de outras vidas.

A narratividade autobiográfica na formação acadêmica – relato de uma estudante da Licenciatura.

Em 2017, ingressei em minha segunda graduação, desta vez, Licenciatura em Língua e Literatura Inglesa. No primeiro semestre de 2019, após ter cursado a disciplina obrigatória “Didática I”, matriculei-me na minha primeira disciplina de estágio obrigatório – sessenta horas teóricas somadas a quarenta horas práticas. Aproveitei para me matricular também na disciplina Consciência Corporal, ministrada no curso de Educação Física, para mim uma disciplina optativa.

O primeiro trabalho de Consciência Corporal, logo na primeira semana de aula, e já valendo nota, era falar de si para toda a turma. Aproximadamente cinquenta alunos e alunas, todos descalços e assentados no chão, cada um deveria ir até o centro do laboratório lúdico,



apresentar um objeto que lhe fosse muito útil no dia a dia, falar de seu passado e expectativas para o futuro por até três minutos; e só. A maior parte dos presentes, inclusive eu, fez essa apresentação. Algumas pessoas que estavam lá recusaram-se – ficaram sem nota no trabalho, por mais que o professor as chamasse e os colegas, com palavras, os incentivassem a ir – simplesmente não se apresentaram. Achei estranho e inexplicável.

Na disciplina de Estágio foi que conheci, então, o uso intensivo da narratividade de si como exercício pedagógico para o autoconhecimento e desenvolvimento profissional. Um memorial deveria ser redigido contando toda a história da minha vida até o momento em que eu iniciasse o estágio na escola. O memorial deveria ser apresentado a toda a classe. A princípio me pareceu estranho, pensava: a quem interessa minha vida pregressa? Que importa a idade em que comecei a ler? Quem quer saber? E mais: por que tenho que apresentar a história de minha vida a toda a turma?

Comecei a entender que a coleta de ideias, imagens e memórias era um exercício e um trabalho para mim, um olhar para dentro do meu eu. O mostrar aos outros, e *o que* mostrar eram exercícios de autoexposição e reconhecimento de minha própria identidade. Falar por uns três minutos a um grupo de estranhos, para mim era fácil. Fazer uma coleta de memórias e falar de todos os anos de vida e ainda ilustrá-los perante uma turma conhecida era bem diferente.

Eu via o que os colegas apresentavam e como o faziam. Alguns embelezavam muito seus slides; outros romanceavam suas vidas contando-as em capítulos, com títulos e ilustrações coloridas, como nos livros infanto-juvenis; alguns colegas enchiam suas apresentações de fotos; outro fez de cada fase da sua vida um meme ou *GIF* e tencionou se apresentar como num show de comédia; ainda houve alguém que encheu seu memorial de logotipos de marcas.

A minha apresentação foi contada. Não me lembro se houve imagens, talvez não, geralmente minhas apresentações de slides são apenas frases na cor preta sobre o fundo branco. Comecei a narrar a minha história e falei... falei... até ser avisada do tempo – eu extrapolara os vinte minutos de apresentação. Não sabia que, para falar muito, bastaria abrir a boca – e que alguém quisesse ouvir, ainda que poucos. Comecei a entender que a vocação para ser professora já se mostrava presente antes mesmo da minha alfabetização, antes que eu soubesse o que era uma sala de aula. Notei em mim algo que já me chamava a trabalhar com as palavras. Por que não persegui este caminho desde o início? Por que fiz uma graduação que não me trouxe satisfação?

No semestre seguinte, Estágio II, a mesma professora e os mesmos colegas, também tivemos o mesmo trabalho: um memorial de vida que nos narrasse até o momento do início do novo estágio. Mas, por que isso novamente? Será que mudamos tanto assim em poucos meses?

Talvez não tanto, mas o jeito de narrar e de encarar a vida mudou. Mesmo aquilo que fora contado podia ser dito de uma maneira diferente, as escolhas de palavras eram diferentes. A contação da própria história estava mais madura, o meu ver sobre mim mesma estava ficando apurado. Entendi o porquê de a professora dar o mesmo trabalho semestres seguidos. Na recontação da história, o narrador está mais analítico e sereno e se reconhece mais; elementos mais marcantes da vida, antes ocultados, vêm à superfície, sem medo dos julgamentos da plateia – “é assim que eu sou, admito”.

O contar e o recontar da minha própria história (e não a mera repetição de uma historieta sabida de cor) me fez ver-me como que fora do meu corpo e possibilitou-me julgar-me a mim mesma e me perdoar mais. Pode não ser tarefa fácil para qualquer um, mas é elucidativa, libertadora, e conseguir cumprir este exercício traz alívio, paz consigo e com os outros.

A narratividade nasala de aula: memórias de uma Estagiária.

No Estágio I, observamos o ambiente escolar, ainda não podemos interferir em nada. Para entender melhor aquela escola pública de Ensino Fundamental do bairro Barro Vermelho em Natal, Rio Grande do Norte, fiz algumas entrevistas.

Perguntei ao porteiro como ele chegara a ser porteiro, como foram as escolhas profissionais em sua vida. Para minha alegria soube que ele, aos cinquenta e poucos anos, estava finalmente terminando o Ensino Médio. A cantineira da escola – a única que aceitou conceder a entrevista, falava de seu ofício; eu quis saber como ela chegou até ali, se já cozinhava profissionalmente antes e com quem havia aprendido a profissão. Entrevistei professores e professoras que queriam ser também contadores, quadrinistas, psicólogos, padres, jogadores de futebol; professores e professoras que se decidiram pela profissão numa segunda graduação, assim como eu.

Durante o intervalo, sabendo com que cuidado e carinho a merenda escolar era elaborada, fui conversar com alunos que preferiam comprar lanches de baixíssimo valor nutritivo – os petiscos industrializados. Conversei com o único aluno que se reconhecia homossexual e que se sentia solitário na escola; conheci a adolescente mãe solteira que sofria



bullying e que admitia como era difícil ser mãe e estudante ao mesmo tempo. Queria sempre saber os porquês, mas sempre acabava sabendo mais sobre a pessoa e não somente sobre o fato que precipuamente me levava à entrevista.

Vi muitos, muitos problemas na escola pública e muitas falhas sistemáticas na Educação pública. Vi também muitos professores motivados e cheios de vontade de mudar as vidas dos jovens por meio da Educação. Confirmado: quero ser professora.

No Estágio II, fazemos intervenções nas salas de aula. O meu projeto, “Contação de Histórias”, foi aplicado em uma escola pública no bairro Lagoa Nova, em Natal, Rio Grande do Norte. Passei por muitas turmas, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Eu queria contar histórias clássicas aos alunos, ensinar sobre gêneros literários que são comumente oralizados e fazê-los contar histórias também. Eu não imaginava que histórias pessoais de vida começariam a surgir.

Comecei perguntando aos alunos se costumavam ouvir histórias, quem as contava e se elas eram capazes de contar, também, histórias aprendidas ou histórias autorais. Muitos nunca ouviram histórias em casa, somente na escola e no primeiro ciclo do ensino fundamental. Acreditavam que não seriam capazes de contar qualquer história de maneira emocionante.

A primeira história contada por mim foi “O Menino, o Velho e o Burro”. Havia turmas mais entusiasmadas e colaborativas que outras. O início das atividades foi tímido, os alunos se esquivavam de contar histórias, até mesmo de recontar o que acabaram de ouvir. Em encontros subsequentes, contei parábolas e apólogos como “O Apólogo de Jotão”, da Bíblia, e “Um Apólogo”, de Machado de Assis. Os apólogos fizeram os alunos e alunas, principalmente, se soltarem. Já havia algum tempo que me conheciam, e por isso também se sentiram mais confiantes. Com as discussões dos apólogos, os alunos começavam a falar de suas vidas e a se autobiografar. Não era esta a minha intenção, sequer imaginava que isso poderia acontecer. Foi uma experiência marcante e transformadora para todos.

Alguns alunos mais voltados para as artes (atores, cantores e poetas) tinham mais facilidade e tranquilidade para falar. Outros alunos admitiam claramente sua antissociabilidade – era o resultado do assombro de problemas da infância, como abandonos, solidão, violência, abusos e rejeição. Eu solicitava que recontassem os apólogos com liberdade para inserir personagens e falas inventados na hora e, de repente, os alunos começavam a falar de si, a se autobiografar. Ao terminar, pareciam cansados, porém, mais leves. Tornavam-se mais “comportados” nas aulas e, menos agressivos, passavam a contar com a simpatia dos colegas.

A exposição através das narrativas autobiográficas fazia com que os professores entendessem melhor os alunos; fazia que os alunos, todos adolescentes, se conhecessem melhor e identificassem os maiores e mais pontuais problemas em suas vidas. Após o derramar da alma na sala de aula, os colegas sentiam mais empatia por aqueles que narravam, e uma rodada de discussões começava, num esforço coletivo de solucionar os problemas uns dos outros.

A experiência foi enriquecedora para mim enquanto professora em formação. Percebi que pode haver uma maior conexão entre alunos e professores quando acontece uma narrativa autobiográfica sincera entre o grupo. Isso quebra barreiras e cria laços de cooperativismo. A turma, em sala de aula, precisa, inevitavelmente, conviver. Utilizar a narrativa historiobiográfica com adolescentes pode ser benéfico para o grupo. O espaço da sala de aula na instituição pública, tantas vezes precário, pode tornar-se mais acolhedor e o tempo juntos tornar-se mais suportável quando o exame de si é feito e a “escutatória” solidária da vida da outra acontece.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Entre um acontecimento e sua significação, intervém o processo de dar sentido ao que aconteceu ou ao que está acontecendo. A experiência, em nosso entendimento, constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou. (PASSEGI, 2011)

O presente trabalho teorizou sobre a importância da autobiografia para a autoformação e o desenvolvimento do profissional do ensino. Demonstramos que a narrativa de si é enriquecedora para os docentes à medida que lhes faz analisar o passado, pensar o presente e planejar o futuro. A narrativa autobiográfica humaniza os profissionais exaustivamente cobrados por todos os lados e não tanto valorizados.

Este artigo demonstrou, também, a aplicação da auto narrativa na academia, bem como sua utilização com alunos adolescentes e pré-adolescentes de escolas públicas e seus resultados. O olhar para si e as reflexões sobre o ser são “desatadores” dos nós da alma. Autobiografar é educar-se sobre si e sobre o mundo.

REFERÊNCIAS.

BOHNEN, Neuza Terezinha. **A Jornada do Herói: a narrativa autobiográfica na construção da identidade profissional do professor.** Orientador: Prof.^a Dr.^a Dilys Karen Rees. 2011. 91 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, [S. l.], 2011.



BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], ed. 19, p. 20 - 28, Abril 2002.

GOUVÊA, Guaracira *et al.* Narrativas, saberes e fazeres das professoras alfabetizadoras de uma escola pública do estado do Rio de Janeiro. *In*: SANTOS, Isis Flora. **Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. p. 79 - 87.

PASSEGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147 - 156, Maio e Agosto 2011.

SOARES, Antonina Mendes Feitosa *et al.* Autobiografia e Formação Docente: caminhos e perspectivas para prática reflexiva. *In*: **Anais do VI Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI**. Teresina, 2010.

NASCIMENTO, Gilcilene Lélia Souza do. **Memorial de Formação**: um dispositivo de pesquisa-ação-formação. Orientador: Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passegi. 2010. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

CAPÍTULO 3

A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL DO CONTEXTO DE PANDEMIA: CRISE E DESAFIOS, OBSTÁCULOS E POSSIBILIDADES DE SUCESSO (UMA CONSTRUÇÃO HISTORIOBIOGRÁFICA DA IDENTIDADE DOCENTE)

André Lucas Mendes Gomes⁶

RESUMO

O presente capítulo discute as relações sobre a identidade profissional do professor em meio à pandemia ocasionada pela COVID-19 e os obstáculos presentes nesse momento histórico. A formação docente inicial, estágio necessário para alunos dos cursos de licenciatura no Brasil, e o conceito de professor reflexivo, que, segundo Rodrigues (2016), é um indivíduo que deve deixar de lado o comportamento puramente técnico, também são temas tratados no decorrer desse texto. Refletimos ainda sobre a importância de uma flexibilização nos moldes educacionais atuais para que outros prejuízos na educação e nas vidas de alunos e professores não torne o processo do ensino 2020/2021 ainda mais complicado e doloroso. Cremos que somos seres cujas limitações podem ser minimizadas em meio a um momento histórico que mudará para sempre a forma como pensamos e agimos, sobretudo, quanto à educação.

Palavras-chave: Formação docente inicial, COVID-19, Pandemia, Educação

INTRODUÇÃO

A educação, embora se configure como um conceito abstrato e não uma entidade corpórea que sente os efeitos de um vírus, é uma das áreas mais afetadas pela enfermidade epidêmica amplamente disseminada pela COVID-19. O ato compulsório e fundamental com o objetivo de conter uma das maiores epidemias já enfrentadas pelo mundo inteiro no ano de 2020 nos forçou a criar novos ambientes e estratégias para nos adaptarmos ao isolamento social.

As relações sociais costumeiras de cunho presenciais tiveram que ser adaptadas face aos desdobramentos pela disseminação do vírus, sobretudo, quando nos referimos à educação, atividade essa oficialmente realizada através de aulas presenciais. Como forma resolutive, a estratégia mais oportuna para que tais atividades não fossem cessadas e, portanto, não houvesse nenhum tipo de prejuízo aos estudantes, professores ativos e professores em

⁶ Formando do curso de licenciatura em Letras Inglês pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Aluno pesquisador pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) – UFRN em Psicolinguística. E-mail par contato: andrelumegos@gmail.com



formação foi a adequação do ensino com a utilização de tecnologias computacionais e de telecomunicação para a EaD/ensino remoto.

As primeiras ações realizadas a fim de se estabelecer formas de prática de ensino por meio da EaD no Brasil iniciou-se no século XIX e perpassou todo o século XX, tendo o seu apogeu no ano de 1978 do século passado (CRUZ, J. R. et al., 2019). A TV Globo e a TV Cultura foram os canais em que se veiculou esse tipo de prática no Brasil através da transmissão de conhecimento via o programa chamado “Telecurso 2º grau”. Já as instituições de ensino superior (IES), no Brasil, iniciaram as atividades por meio de tecnologias de informação e comunicação (TICs) somente na década de 1990 do século passado (NOVELLO, 2011).

Com o passar dos anos, a necessidade da adequação em detrimento da expansão da internet se instaurou, e com o surgimento de novos meios de comunicação, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei que estabelece os princípios da educação no Brasil, foi estabelecido o Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005 tornando legítima a EaD em todos os níveis de educação: especial, profissional, técnica, tecnológica e educação de ensino superior.

Em vista disso, é perceptível que o caminhar da EaD no Brasil tomou rumos favoráveis desde a sua introdução na educação, estabelecendo e institucionalizando novas formas de trocas de conhecimento em todos os níveis de ensino. De certo modo, anterior à pandemia do “novo Coronavírus”, como é comumente chamado o SARS-COV2/Doença do Coronavírus 2019, diferentes formas organicamente consolidadas já estavam estabelecidas para utilização da EaD como forma alternativa de ensino. Além dele, o “ensino remoto” foi, também, alternativa possível de ensino no contexto.

Contudo, para a maioria dos professores, aqui incluo também os professores em formação, os efeitos causados pela pandemia e pelo isolamento social significou trabalhar de uma forma jamais experienciada, o que quer dizer que novas formas didáticas e pedagógicas tiveram que ser adotadas. A EaD, antes da pandemia, era utilizada como parte complementar na educação, uma segunda via de desenvolvimento educacional, bastante importante e eficiente, não se nega, porém, que não possuía ainda o mesmo status da educação presencial. Agora, temos essa modalidade, somada ao ensino remoto, como única possibilidade possível.

Neste capítulo, nos dedicaremos a entender a atual conjuntura acerca da formação docente inicial, além de refletirmos um pouco sobre a nova rotina dos professores em meio à pandemia do Coronavírus. Refletiremos também sobre um tema que tem sido bastante discutido na formação docente: o conceito de professor reflexivo. Neste caso, utilizaremos o

atual contexto para guiar uma reflexão com base no seguinte questionamento: é possível ser um professor reflexivo em meio a uma pandemia?”

A formação docente inicial no contexto de pandemia.

É sabido que os estudantes de licenciatura de Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil precisam desenvolver um trabalho relacionado a Estágios Supervisionados em escolas com o intuito de praticar a docência na educação do ensino básico em nível fundamental e médio como parte complementar da formação superior. Além disso, a formação inicial se configura como um componente de uma estratégia mais ampla de profissionalização do professor, elemento indispensável para implementar uma política de melhoria da educação básica no Brasil (MELLO, G., 2000). Mas como essa formação pode acontecer no contexto da pandemia?

Segundo a Unesco (2020), em função do isolamento social, cerca de 90% dos estudantes do mundo todo foram afetados devido à disseminação viral que impôs paralisação nas suas atividades educacionais. Além disso, as atividades corriqueiras dos alunos de licenciatura de todos os cursos das IES também foram interrompidas, o que quer dizer que as atividades relacionadas à formação docente inicial foram sumariamente paralisadas.

A necessidade de adaptação em meio a esse momento histórico que marcará para sempre todos os níveis sociais, como bem sabemos, foi crucial para que as atividades e cronogramas acadêmicos pré-estabelecidos à pandemia do novo Coronavírus não fossem estancadas completamente. A estratégia para que esse problema não se tornasse muito mais grave foi a utilização de aulas remotas e educação a distância (EaD), assim como mencionado anteriormente. O problema aqui diz respeito ao fato de que essas formas de ensino tendem a exacerbar ainda mais as desigualdades sociais já existentes, uma vez que nem todos os alunos têm os aparatos necessários para que possam assistir às aulas na forma online.

Além disso, os professores em formação inicial – e falo como partícipe desse grupo – foram, de certa forma, negligenciados, uma vez que uma decisão e notificação acerca da continuidade ou não da sua formação veio muito tardiamente, cerca de três meses depois do início do isolamento social. As consequências da falta de políticas públicas educacionais necessárias (e não criadas) quando a COVID-19 começou a atravessar fronteiras, hoje, são alarmantes.

Partindo do pressuposto de que a formação inicial e também a formação continuada de professores no Brasil é prioridade desde o século XXI (MELLO, G. N., 2000), acreditamos



que, embora o isolamento tenha sido necessário, feito de forma súbita, as estratégias adotadas não foram suficientes para dar conta de todas as necessidades dos envolvidos na educação. Alunos, professores e professores em formação inicial tiveram que se adaptar compulsoriamente ao “novo normal”.

Em levantamento realizado pelas Secretarias de Educação de Estados e municípios no Brasil todo, de acordo com Dias e Pinto (2020), o número de professores que tiveram a abrupta necessidade de aprender, de uma hora para outra, a utilizar as plataformas digitais, a criar e aplicar atividades de forma online, além de avaliar os seus alunos de forma remota, é gigantesca. Embora seja evidente uma tentativa de garantir que os usos dessas ferramentas sejam realizados de forma exitosa, a falta de tempo para aprender a utilizá-las parece ter se configurado, também, como um grande e grave problema (DIAS, E., PINTO, F., 2020). Embora o processo de ensino-aprendizagem tenha mudado com o passar do tempo, em função de uma sociedade que consome informações instantaneamente através de mídias e internet, ainda assim, é fato que possuímos algumas limitações.

Muitos dos relatos dos professores na atual conjuntura dizem respeito à falta de um tempo maior e fundamental para aprenderem a utilizar *softwares* de forma mais robusta; o aprendizado tem sido feito de forma conjunta com os alunos durante o próprio processo e decorrer das aulas, o que facilita o gasto de tempo inútil por falta de conhecimento e manejo tecnológico. Além disso, para os professores, esse período tem sido ainda mais desafiador, uma vez que esses necessitam adaptar suas atividades pedagógicas, bem como sua didática, de forma que os conteúdos possam ser administrados, ajustados, comportados ao ensino remoto. Ou seja, o tempo, uma vez mais, parece ser ainda mais precioso para que os professores consigam lidar com essa nova forma de ensino.

É importante mencionar que não se trata somente de possuir ou não aparatos tecnológicos ou saber como manuseá-los, mas também de que, por estarmos enfrentando um desastre biológico, as pessoas tendem a apresentar limitações não só de cunho físico, mas também de cunho psicológico, emocional. De acordo com Faro (FARO et al., 2020), é impossível pensarmos no contexto atual de pandemia e minimizarmos as repercussões psicológicas que esse vírus causa sobre cada indivíduo. Esse fator se configura como um dos maiores obstáculos enfrentados pela população e, conseqüentemente, pela saúde pública, atualmente, uma vez que somente a compreensão dos efeitos físicos e biológicos da COVID-19 são levados em consideração, deixando de lado a importante atenção às questões da saúde mental (Ho et al., 2020). Faro et al. (2020) ainda menciona que “um evento como esse ocasiona perturbações psicológicas e sociais que afetam a capacidade de enfrentamento de

toda a sociedade, em variados níveis de intensidade e propagação” (apud *Ministério da Saúde do Brasil* [MS], 2020a).

Mas como iniciar uma carreira profissional enquanto professor em meio a uma pandemia, com todas as limitações impostas? As atividades que foram inviabilizadas pelo decurso do isolamento social, como estágios, aulas práticas, desenvolvimento de pesquisas etc., muito prejudicam o aluno que tem como objetivo se formar um profissional professor no ano de 2020. As atividades que são realizadas de forma remota jamais poderão ser comparadas às atividades realizadas em espaço físico de forma presencial. A formação docente inicial deve ser vivida na escola, em conjunto com alunos, professores, gestores e funcionários da instituição.

É quase impossível pensar numa solução em que professores em formação inicial tenham êxito em suas atividades de forma remota. Algumas escolas públicas conseguem administrar aulas online para seus alunos, mas o fato é que a quantidade de estudantes presentes nessas aulas virtuais em forma de videoconferência é quase mínima. Pensando nisso, uma vez que os professores já efetivos de uma escola pública não conseguem, de forma eficaz, realizarem as atividades propostas, como seria a performance de um aluno em formação docente inicial, em pré-serviço, frente a poucos alunos e à falta de interesse para estar presente e/ou motivado na forma remota de ensino?

Ressalte-se que a realidade de um aluno que está em seu ambiente familiar, em que outros membros da família realizam atividades corriqueiras e domésticas, é totalmente diferente das condições de um ambiente adequado para se assistir uma aula e, conseqüentemente, adquirir conhecimento.

Outro fator que devemos levar em consideração diz respeito à estratégia (positiva, reforçemos) que algumas IES no Brasil decidiram tomar para que alunos que não tinham recursos básicos de *internet* e *hardware* pudessem adquiri-los através de um auxílio instrumental. Tal medida, infelizmente, parece não ter sido pensada para os alunos de escolas de ensino público básico. Relatos sobre a forma de EaD e ensino remoto adotados por algumas instituições de ensino e os obstáculos que a decisão de retomar as aulas no formato online têm sido cada vez mais comuns em discussões nas redes sociais, sobretudo na plataforma de comunicação instantânea *Twitter*. Um usuário, Afro SaiyaKIN (27.jun.2020), fazendo referência ao problema, leva sua postagem a tomar proporções significativas, como podemos observar na Figura 1:



Afro SaiyaKIN
@meninonapraia



Meu professor acabou de enviar um email PELA INTERNET pedindo a quem NÃO POSSUI INTERNET q responda com sugestões de como faria pra ter aula PELA INTERNET

[Translate Tweet](#)

2:08 PM · Jun 27, 2020 · Twitter for Android

10K Retweets 1.9K Quote Tweets 93.2K Likes

Figura 1. Relato de aluno acerca da EaD (imagem retirada do twitter)

A reflexão que podemos fazer a respeito desse relato de tom irônico concerne à visão de alguns professores a respeito da EaD/ensino remoto. É lógico pensar que os alunos que não possuem internet em suas residências não conseguirão, naturalmente, receber emails e, conseqüentemente, não poderão fazer sugestões de como o ensino possa proceder. Assim como já mencionado, o obstáculo a respeito da falta de recursos tecnológicos e internet por parte de uma altíssima parcela de alunos torna o ensino remoto tema controverso.

Ativismo excessivo.

Embora as atividades remotas tenham sido adotadas como forma alternativa de dar continuidade às atividades educacionais, alguns pontos negativos atravessam essa seara. As discussões acerca de atividades excessivas têm crescido de forma exponencial e preocupante quando falamos de professores que lecionam suas disciplinas através de encontros virtuais com seus alunos.

O exorbitante número de atividades, provas e trabalhos que os professores precisam corrigir a fim de avaliar a produção de cada aluno, além do planejamento necessário para que as aulas ocorram de forma fluida e o mais produtivas possível, sobrecarrega a atividade docente, causa um profundo estresse e compromete a qualidade do ensino. Isto para não falar do tempo dedicado às atividades domésticas, vez que esses professores estão atuando dentro de suas casas e dividindo tempo entre profissão e rotina doméstica. E, mais uma vez, isto para não falar das questões que envolvem falta de saúde de si e familiares no contexto.

Alguns professores relatam que têm trabalhado cerca de 12hs por dia na tentativa de conseguirem concluir suas atividades diárias. Nesse quesito, as escolas públicas e particulares têm apresentado os mesmos problemas.

Dias e Pinto (2020) afirmam:

Muitas escolas, públicas e privadas, estão exagerando nas expectativas do que professores e familiares conseguem fazer. Há diferenças substanciais entre as famílias, atualmente, em confinamento. Algumas podem ajudar seus filhos a aprender mais do que outras. Fatores como a quantidade de tempo disponível para se dedicar aos estudos dos filhos, auxiliando-os com as aulas online – muitos pais estão em home office cumprindo horário laboral integral e outros tantos precisam trabalhar externamente para garantir a renda mensal –; as habilidades não cognitivas dos genitores; a possibilidade de acessar o material online; a quantidade de conhecimento inato dos pais – afinal, é difícil ajudar o filho se tiver de aprender algo estranho ao que se conheceu e aprendeu –, são questões a serem levados em conta quanto ao papel dos pais na Educação dos filhos em tempos de pandemia. Toda essa situação gerará um aumento da desigualdade na Educação e no progresso do estudante (apud CIFUENTES-FAURA, 2020).

As considerações do autor reforçam que há uma cobrança exacerbada por uma parte da população para que a educação seja feita da forma mais restrita e arcaica possível, criando, portanto, um sentimento de desconforto e sobrecarga naqueles que estão tentando manter o funcionamento da educação no Brasil, tentando quase inutilmente salvaguardar a falta de políticas públicas mais enérgicas não tomadas no início da pandemia para a contenção de problemas maiores.

É possível ser um professor reflexivo em meio a uma pandemia?

A abordagem reflexiva no contexto de desafios do sistema educacional vigente já era um ponto em ascensão nas discussões que dizem respeito à formação docente. Atualmente, então segundo semestre de 2020, contexto de pandemia, percebemos que essas discussões foram quase que absolutamente estancadas, uma vez que as atividades de Estágios Supervisionados também foram suspensas.

Mas o que seria um professor reflexivo? De acordo com Rodrigues (2016), o que torna um professor reflexivo é o seu total envolvimento com o trabalho de forma crítica e, também, responsável. Para o autor, é necessário que o professor reflexivo deixe de lado o comportamento puramente técnico. Além disso, o autor ainda menciona que é necessário que o professor reflexivo consiga desenvolver ao máximo suas competências de forma que se questione frequentemente sobre suas próprias práticas pedagógicas.



Com base no que foi discutido na sessão anterior, o professor tem enfrentado uma jornada de trabalho e atividades de forma excessiva, com o intuito de tentar amenizar as situações decorrentes da pandemia e a fim de fazer com que o ensino deste ano não se torne completamente inviabilizado. Entretanto, a jornada de trabalho *home office* tem se tornado muito mais cansativa do que as atividades realizadas de forma presencial. Com o aumento da demanda de atividades, os professores necessitam passar muitas horas de seu tempo em frente a uma tela de computador para cumprir suas atividades docentes. Pensando na quantidade de acúmulo de atividades que um professor tem, atualmente, em meio a um contexto em que a emocionalidade é fragilizada, além de ministrar aulas de forma remota, adaptando diariamente suas estratégias e planos de aulas, corrigindo atividades e provas, bem como aprendendo a utilizar os mecanismos de EaD/ensino remoto à disposição, que são relativamente novidade em estratégias de ensino, pergunto: que tempo sobra para que um professor possa refletir sobre seu trabalho e ser um profissional melhor?

É fundamental que haja políticas públicas enérgicas que abracem não somente alunos, professores ativos e professores em formação docente inicial e continuada, mas que possam ajudar na solução desses problemas e tentar amenizar alguns dos obstáculos citados. Situações jamais vivenciadas no ambiente físico da sala de aula, hoje, são “comuns” nas aulas virtuais, e as necessidades de cada indivíduo devem ser respeitadas e compreendidas, somente assim a educação será mais reflexiva. Aqui nos referimos não somente a um professor reflexivo, mas também a um aluno reflexivo, que entende o contexto atual e prioriza as necessidades que condizem com a sua realidade.

Lembremos Rodrigues (2016) fazendo alusão ao professor reflexivo como um indivíduo que deve deixar de lado seu comportamento puramente técnico. O refletir sobre a própria prática docente permite ao professor rever e descobrir conceitos acerca da constituição do ser professor. É através da prática que o conhecimento na ação se revela. Para Schon (2000), a reflexão é revelada por meio de situações práticas, produzidas pela ação do agente. A pouca reflexão, ou ainda (e melhor dizendo), a falta de consciência de que ela acompanhe este momento, no trato diário do exercício da profissão, é compreensível, uma vez que todas as práticas são novas, o jeito de ensinar é novo e se serve de estratégias, processos e mecanismos novos. Podemos considerar isso como um bom aceno que se revelará futuramente, uma vez que, por meio dessa experiência, as reflexões sobre o ser professor se tornarão muito mais robustas, profícuas e, certamente, poderão ser utilizadas a posteriori como dados historiobiográficos que denotam crescimento, renovação, autonomia e emancipação da identidade profissional docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os obstáculos destacados ao longo do capítulo acerca da pandemia fazem um cerco na educação e dizem respeito, principalmente, à falta de fornecimento tecnológico àqueles alunos que não possuem os aparatos eletrônicos necessários para participarem de aulas virtuais, remotas. Além disso, achamos pertinente registrar em destaque a falta de tempo hábil para professores, professores em formação inicial e continuada para um aprendizado eficaz de uso de *softwares* utilizados atualmente para a concretização dessa modalidade ensino. A EaD e o ensino remoto têm funcionado parcialmente, visto os obstáculos já mencionados.

Para além dessas questões, destaquem-se as considerações voltadas ao processo desafiador enfrentado pelo aluno em Estágio de Formação Docente inicial, uma vez que os diversos empecilhos têm agravado negativamente o desenvolvimento de tarefas necessária para a efetivação desse ciclo. É importante que haja uma consciência por parte de professores formadores e academia no intuito de uma flexibilização dos processos e mecanismos de formação e avaliação desse alunado especial, para que maiores prejuízos de formação profissional não incidam sobre o semestre de modo a desfazer sonhos, planos e conquistas profissionais.

As aulas que assisto têm sido motivo de cansaço e de pouca capacidade compreensiva, aqui não me refiro à metodologia, nem tão pouco à didática dos meus professores; o que me afeta é externo a isso. E tal como eu, muitos outros formandos se sentem emocionalmente abalados entre tarefas e cronogramas letivos. Devemos, portanto, levar em consideração que somos indivíduos cujas limitações físicas e mentais podem se sobressair em contextos de crise social. Nossa capacidade intelectual e cognitiva é, de certa forma, comprometida, sobretudo, com o bombardeio de informações acerca de pessoas que foram acometidas com o “novo coronavírus” – já não tão novo, diria, depois de dez meses de muitos desafios.

REFERÊNCIAS

- CRUZ, J. R.; LIMA, D. da C. P. Trajetória da educação a distância no Brasil: políticas, programas e ações nos últimos 40 anos. *Jornal de Políticas Educacionais*, vol. 13. 2019.
- DIAS, É.; PINTO, F. A Educação e a Covid-19. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.* v. 28, n. 108, p. 545-554. Rio de Janeiro, 2020.



FARO, A et al. **COVID-19 e saúde mental**: a emergência do cuidado. Estud. psicol. (Campinas). Campinas, 2020.

HO, C., CHEE, C., & HO, R. Mental health strategies to combat the psychological impact of COVID-19 beyond paranoia and panic. **Annals Academy Medical of Singapore**. Singapore, 2020.

MELLO, G., N. **Formação Inicial de Professores para a Educação Básica**: uma (re)visão radical. São Paulo em Perspectiva, 14(1). São Paulo, 2000.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Portaria N° 454, de 20 de março de 2020. *Diário Oficial da União*. Brasília, 2020. Acessado em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-454-de-20-de-marco-de-2020-249091587>>.

NOVELLO, T. P. **Cooperar no enatuar de professores e tutores**. Tese (Doutorado em Educação Ambiental, Estratégias e Desenvolvimento) – Rio Grande, FURG, 2011.

RODRIGUES, L. C. B. **A Formação do Professor de Língua Estrangeira no Século XXI**: entre as antigas pressões e os novos desafios. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 19/2, p. 13-34, dez. 2016.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000

CAPÍTULO 4

PEDAGOGIA 2.0: POR UMA INCORPORAÇÃO INTELIGENTE DOS *SOFTWARES* SOCIAIS E DA *WEB 2.0* NO CONTEXTO DO ENSINO-APRENDIZAGEM

Marcos Victor Pires Rodrigues⁷

RESUMO

Este capítulo tem por objetivo discutir a integração dos *softwares* sociais e das tecnologias da *Web 2.0* no contexto de ensino-aprendizagem, a partir de um novo paradigma de pedagogia: a Pedagogia 2.0 (MCLOUGHLIN; LEE, 2011). Para tanto, apresentamos os três princípios-chave (os três “Ps”) da Pedagogia 2.0 bem como os fundamentos epistemológicos e as novas conceptualizações de ensino e de conhecimento empregados neste novo paradigma de ensino-aprendizagem. Ademais, discutimos brevemente a influência das Tecnologias Digitais e da Informação na emergência da Sociedade do Conhecimento e como as novas dinâmicas sociais promovidas pelas ferramentas da *Web 2.0* podem contribuir para a promoção de uma formação emancipatória. Por fim, propomos uma atividade baseada nos três “Ps” da Pedagogia 2.0 que pode ser trabalhada no contexto das escolas públicas de ensino básico do Brasil durante o período da crise causada pela pandemia do novo coronavírus (SARS COV 2), momento em que as aulas estão ocorrendo em formato remoto.

Palavras-chave: Pedagogia 2.0. *Web 2.0*. *Softwares* Sociais. Tecnologias e Ensino.

INTRODUÇÃO

Inspirados nas revoluções desencadeadas por todo o mundo árabe, a partir da conhecida Primavera Árabe, os jovens egípcios mobilizaram uma onda de protestos contra o governo de seu país nos meses de janeiro e fevereiro de 2011. Entre as suas motivações, destacavam-se o alto índice de desemprego e a violência policial. A revolução egípcia eclode em 2011, porém, já em abril de 2008, o governo enfrentou o desafio da primeira onda de protestos mobilizados pela juventude. Os jovens egípcios foram capazes de confrontar a lei que proibia manifestações contra o governo e organizaram os primeiros protestos em abril de

⁷Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Graduando em Letras-Inglês/CCHLA, Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas, Natal, RN, Brasil. Pesquisador bolsista (PIBIC-UFRN) do grupo de pesquisa Cognição e Práticas Discursivas (C&PD-UFRN) e pesquisador voluntário do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Autobiografia, Representações e Subjetividades (GRIFARS-UFRN). Endereço eletrônico: marcos.lcog@gmail.com.

2008, por meio, principalmente, do uso de uma plataforma que, posteriormente, iria caracterizar a sociedade interconectada dos dias atuais: o *Facebook.com* (DARWISH; LAKHTARIA, 2011). Em abril de 2008, o *Facebook.com*, que surgiu em 2004, já era uma rede social bastante popular entre os jovens do Egito e, a partir do seu uso, tornou possível a esses jovens o acesso às informações dos protestos que estavam ocorrendo por todo o mundo árabe. Além disso, o uso dessa rede social foi decisivo para as posteriores revoltas que desencadearam a Revolução do Egito (DARWISH; LAKHTARIA, 2011), posto que a ferramenta utilizada pelos manifestantes para mobilizar os protestos foi um grupo criado no *Facebook.com*. Este grupo rapidamente contava com setenta mil membros, isto é, usuários da rede social que residiam em diversas regiões do país.

O advento das novas tecnologias digitais e das ferramentas da *Web 2.0* provocou profundas mudanças em todas as esferas da sociedade globalizada do século XXI, alterando desde a maneira como a comunicação entre as pessoas ocorre até o funcionamento da economia (CORREIA, 2011). O exemplo do impacto do *Facebook* e da Internet nos eventos da Revolução do Egito ilustra muito claramente esse novo molde da sociedade atual. Nos dias de hoje, a experiência de testemunhar pessoas que interagem virtualmente por seus celulares em filas de banco, *shoppings* e restaurantes já pode ser considerada parte da nossa vivência diária, de modo que, às vezes, nem nos damos conta conscientemente de que ela ocorre. Dentre as novas tecnologias que estão provocando essas mudanças sociais, destacam-se as ferramentas dos *softwares* sociais advindos da emergência da *Web 2.0* (O'REILLY, 2005). As redes sociais são os exemplos de *softwares* sociais mais populares da *Web 2.0*. O *Facebook*, por exemplo, como a rede social mais popular do mundo, possui atualmente 2,603 bilhões de usuários ativos⁸.

A *Web 2.0* se refere a uma nova arquitetura de interatividade da Internet, a partir da qual tornou-se possível não só o acesso a informações de todos os lugares do mundo, mas também a participação ativa dos usuários na criação de conteúdo. Tal participação ativa dos usuários dos *softwares* sociais, tais como *wikis*, *blogs*, redes sociais, etc., foi o que permitiu, por exemplo, a organização dos protestos da revolução egípcia. Esse engajamento dos usuários nas redes virtuais é algo que, até então, nunca havia sido testemunhado. Revoluções tecnológicas anteriores, tais como a Revolução Agrícola e a Revolução Industrial, não foram capazes de provocar as mudanças sociais que a Revolução da Informação (GADOTTI, 2000)

⁸ FONTE: *Datareportal* publicado pelos *Global Web Index* (mundial), *Pew Internet Surveys* (EUA) e *OfCom* (RU) em julho de 2020. Disponível em <<https://datareportal.com/reports/digital-2020-july-global-statshot>>. Acesso em: 4 de outubro de 2020.

está provocando. Hoje, qualquer usuário pode criar e compartilhar conteúdos diversos na Internet. As “teias virtuais” da *Web 2.0* constituem o cerne do que conhecemos como Sociedade do Conhecimento⁹.

Neste cenário de mudanças sociais, um dos debates mais importantes atualmente se trata da integração da escola e das instituições acadêmicas na Sociedade do Conhecimento e na Revolução da Informação. Tal debate se propõe a responder à seguinte pergunta: qual deve ser o papel da educação, da escola, da universidade e do professor na Sociedade do Conhecimento e no mundo globalizado e interconectado? A importância desse debate é ilustrada pelo relatório dirigido ao Presidente dos Estados Unidos da América, *Information Technology Research: Investing in Our Future*, PITAC, que descreve dez maneiras pelas quais as tecnologias da informação estão transformando a sociedade atual. Um dos pontos principais do relatório trata justamente das mudanças a serem empregadas na educação e nas universidades. Segundo este relatório, a educação deve ocupar uma posição de destaque na integração das tecnologias da informação na vida pessoal e profissional dos indivíduos.

Tendo este contexto em vista, este capítulo tem o objetivo de discutir a integração dos *softwares* sociais e das tecnologias da *Web 2.0* no contexto de ensino-aprendizagem, a partir de um novo paradigma de pedagogia: a Pedagogia 2.0 (MCLOUGHLIN; LEE, 2011). Para tanto, os subseqüentes subcapítulos estão organizados da seguinte forma: o subcapítulo 1 aborda as questões suscitadas a partir dos debates sobre a *Web 2.0* e o ensino-aprendizagem, destacando quais são as características das ferramentas da *Web 2.0* que devem ser incorporadas em uma formação emancipatória; o subcapítulo 2 apresenta os três princípios da Pedagogia 2.0 e as novas conceptualizações de conhecimento e de aprendizado que participam da modelagem deste novo paradigma de educação; e, finalmente, o subcapítulo 3

⁹A expressão “sociedade do conhecimento” (*knowledge society*) surgiu no final da década de 90 do século passado. É empregada, particularmente, nos meios acadêmicos e está relacionada diretamente à “sociedade da informação”. A UNESCO, em particular, adotou o termo “sociedade do conhecimento” ou sua variante “sociedades do saber” dentro de suas políticas institucionais. Desenvolveu uma reflexão buscando incorporar uma concepção mais integral, não ligada apenas à dimensão econômica. Abdul Waheed Khan (subdiretor-geral da UNESCO para Comunicação e Informação) registrou: “A Sociedade da Informação é a pedra angular das sociedades do conhecimento. O conceito de ‘sociedade da informação’, a meu ver, está relacionado à ideia da ‘inovação tecnológica’, enquanto o conceito de ‘sociedades do conhecimento’ inclui uma dimensão de transformação social, cultural, econômica, política e institucional, assim como uma perspectiva mais pluralista e de desenvolvimento. O conceito de ‘sociedades do conhecimento’ é preferível ao da ‘sociedade da informação’ já que expressa melhor a complexidade e o dinamismo das mudanças que estão ocorrendo. [...] o conhecimento em questão não só é importante para o crescimento econômico, mas também para fortalecer e desenvolver todos os setores da sociedade”. André Gorz considera que os conhecimentos se referem aos “conteúdos formalizados, objetivados, que não podem, por definição, pertencer às pessoas[...] O saber está feito de experiências e práticas que se tornaram evidências intuitivas e costumes”. Para Gorz, a “inteligência” abarca toda a gama de capacidades que permite combinar saberes com conhecimento. Sugere, então, que “*knowledge society*” seja traduzida por “sociedade da inteligência” (apud AMBROSI, A. et al, 2005).



oferece uma sugestão de atividade, a partir da Pedagogia 2.0, para as aulas remotas das escolas públicas de ensino básico do Brasil, ao considerar a situação da crise causada pela pandemia do novo coronavírus (SARS-COV 2).

1. A Web 2.0 e a Educação: novos debates sobre os processos de ensino-aprendizagem

A partir da sua vivência como professor das disciplinas de humanidades no ensino médio, Kinory (2003) concluiu que a integração das novas tecnologias digitais no ensino-aprendizagem não poderia ocorrer por meio de uma simples utilização dessas tecnologias a serviço dos antigos métodos tradicionais. Kinory (2003) conduziu diversas experiências com os seus alunos de modo a testar formas mais ativas de uso das tecnologias digitais, em que a colaboração e a criatividade dos alunos seriam o fio condutor das aulas. Indo numa direção oposta ao simples uso de *show* de *slides*, de exposição de vídeos ou músicas, etc., Kinory (2003) propôs que os alunos produzissem conteúdos audiovisuais nas suas aulas, por meio do uso das ferramentas tecnológicas disponíveis. O ápice dessas experiências foi o recebimento de cartas de agradecimento dos alunos pelo trabalho inovador proposto pelo professor.

Experiências tais como a do professor Kinory (2003) nos fazem concluir que a integração das tecnologias digitais no ensino-aprendizagem deve ser conduzida de uma forma inteligente, de modo a proporcionar uma formação significativa, criativa e emancipatória. A simples proposta de utilizar essas tecnologias como ferramenta dos métodos tradicionais não parece ser suficiente para tal, pois estaríamos apenas trocando as ferramentas, e não propondo uma nova forma de conduzir o próprio processo de ensino-aprendizagem a partir do uso das tecnologias. Segundo Frizon et al (2015), esta proposição deve ocorrer a partir, não do abandono dos velhos paradigmas da educação, mas da incorporação de novos conceitos.

Sabemos que a integração das tecnologias digitais se trata hoje de um imperativo para o ensino-aprendizagem, pois, tal como foi colocado anteriormente, essas tecnologias estão constituindo uma nova forma de organização social que caracteriza a Sociedade do Conhecimento. O imperativo em questão se justifica a partir da necessidade de a escola ocupar um lugar de destaque na era do conhecimento, assumindo um papel de “gestora do conhecimento” (DOWBOR, 1998). Neste sentido, não se pode mais pensar na educação sem a incorporação das tecnologias digitais e da informação, uma vez que os alunos atuais compõem uma geração que já nasceu conectada à Internet. Assim, a escola não pode estar desconectada da realidade social de seus alunos. Entretanto, a promoção de uma formação adequada ao contexto sociocultural dos alunos não implica a utilização das tecnologias a



qualquer custo, de uma maneira “cega”. A escola precisa, portanto, acompanhar conscientemente a forma como a nossa sociedade está sendo moldada pela emergência da era do conhecimento (LÉVY, 1999) e ocupar um lugar de destaque na promoção da incorporação inteligente dessas novas tecnologias.

Correia (2011) alerta os possíveis prejuízos da incorporação “cega” das novas tecnologias e da Internet no ensino-aprendizagem, isto é, sem uma nova proposta epistemológica de ensino. Segundo o autor, há um grande risco de as universidades e as escolas seguirem uma lógica de mercado que, aliada a um imediatismo da Internet, pode falhar na promoção da criticidade, da criatividade e da cidadania. Hoje, quase toda a vida acadêmica dos alunos do ensino superior é perpassada pelas tecnologias da informação e pelas ferramentas da *Web 2.0*, desde a realização das matrículas até o registro dos índices de desempenho acadêmico. No entanto, assim como apontam Correia (2011) e Frizon et al (2015), o uso dessas tecnologias no contexto do ensino-aprendizagem dentro das universidades, tal como ocorre nas escolas, limita-se a uma substituição das ferramentas utilizadas nos métodos tradicionais. O quadro negro foi substituído pelo *show* de *slides* e o livro didático foi substituído pelos arquivos em PDF. Tal abordagem não reflexiva do uso das tecnologias em sala de aula, aliado a uma lógica de mercado atual, em que as oportunidades são mais importantes do que os esforços dos outros indivíduos, causa graves problemas para a formação emancipatória dos alunos, tais como a crescente indústria do plágio.

Correia (2011) caracteriza a indústria do plágio como um dos efeitos da defasagem na construção de uma literacia crítica. Se os alunos entenderem o conhecimento como algo acabado, presente em algum recipiente (sejam livros ou *websites*) e que pode ser acessado a qualquer hora, a necessidade do ambiente escolar pode parecer um tanto difusa. No entanto, o que pode ser acessado e copiado de *websites* a qualquer hora não é o conhecimento, mas sim a informação. O que a escola precisa oferecer está além da mera aquisição de informações. É necessária uma abordagem que propicie a construção crítica, criativa e colaborativa do conhecimento. Desse modo, a literacia crítica e a formação emancipatória são os verdadeiros compromissos e desafios da escola e da universidade na era do conhecimento, pois os alunos não devem estar reféns da lógica de mercado, que valoriza o saber técnico em face a uma formação crítica, nem devem estar reféns do labirinto de informações quase infinito presente na Internet, que às vezes pode não oferecer informações confiavelmente averiguadas. Tal autonomia se torna possível em um contexto em que o próprio uso das tecnologias da informação é conduzido de maneira crítica, a partir de novos princípios epistemológicos de educação, isto é, de uma maneira “inteligente”. Os princípios dos quais falamos se tratam dos



três princípios fundamentais que constituem o paradigma da Pedagogia 2.0 (MCLOUGHLIN; LEE, 2011), cujo objetivo é justamente abordar criticamente o ensino-aprendizagem na era do conhecimento, em que, para tanto, a própria conceptualização de conhecimento deve ser remodelada.

Antes de tratarmos diretamente dos princípios da Pedagogia 2.0, consideremos as características dos *softwares* sociais e da Web 2.0 que podem contribuir para a construção desse novo paradigma dos processos de ensino-aprendizagem.

O imediatismo da Internet, ressaltado por Correia (2011), só pode ser considerado quando estamos tratando somente das ferramentas da Web 1.0 (O'REILLY, 2005), em que os usuários acessam passivamente o conteúdo dos *websites* e das plataformas. Entretanto, a dinâmica das novas ferramentas que emergem junto com a Web 2.0 possibilitaram uma nova forma de interatividade dos usuários, em que eles podem não só acessar ou compartilhar conteúdos, mas também ativamente contribuir para a geração desses conteúdos. As *wikis* talvez sejam os maiores exemplos de colaboração e interatividade. Esses *softwares* sociais contêm páginas virtuais que se assemelham às antigas enciclopédias, pois possuem verbetes sobre diversos temas possíveis. O grande diferencial das *wikis* se trata da possibilidade de os usuários atualizarem e editarem os verbetes presentes nessas páginas. Essa dinâmica das *wikis* promove uma rede de averiguação e atualização dos dados dos verbetes. Conforme mais e mais usuários contribuem para a construção das páginas das *wikis*, as suas informações se tornam cada vez mais apuradas e confiáveis. A *Wikipedia.com*, por exemplo, permite aos usuários a possibilidade de disponibilizar todas as fontes bibliográficas que foram utilizadas para a escrita dos verbetes.

A construção criativa e colaborativa de conteúdos, ilustrado pelo exemplo das *wikis*, compõe importantes aspectos dos *softwares* sociais e das ferramentas da Web 2.0 a serem incorporados pela Pedagogia 2.0. Tais aspectos se contrapõem ao imediatismo citado por Correia (2011). Qualquer pessoa que já tenha se dado ao trabalho de produzir algum conteúdo para *softwares* sociais, tais como *podcasts*, *wikis*, *blogs*, plataformas de compartilhamento de vídeos, etc., sabe que esse processo produtivo é bastante custoso, exigindo tempo, dedicação e criatividade de quem o faz. Ademais, quando esse processo é conduzido coletivamente, há a possibilidade de um grupo de pessoas participarem de uma construção colaborativa de uma rede de conhecimentos a partir de revisões de seus pares. Tal revisão dos pares pode contribuir também para a própria formação crítica individual das pessoas, uma vez que pressupõe o diálogo de ideias entre quem participa ativamente desses processos. São esses aspectos das ferramentas da Web 2.0, em termos de contribuição para o aprendizado da

criticidade, da criatividade e da colaboração, que são incorporados pelos princípios da Pedagogia 2.0.

Essas características da *Web 2.0* e dos *softwares* sociais são apontadas por alguns autores como potenciais contribuições não só à Educação, mas também à sociedade e à democracia de um modo mais geral. Darwish e Lakhtaria (2001), por exemplo, afirmam que a facilidade que os usuários possuem para criar e compartilhar conteúdos nas redes está contribuindo para um fortalecimento da soberania popular. O caso da Revolução do Egito, citado na introdução deste capítulo, é um exemplo de como o uso das redes sociais pôde contribuir para o fortalecimento da soberania popular da juventude egípcia. Talvez seja por essa razão que alguns governos mais autocráticos tentam bloquear o uso de *softwares* sociais. O governo da Etiópia, por exemplo, mantém bloqueado o uso da plataforma de criação de blogs da *Google*, a *Blogger.com*.

2. Pedagogia 2.0: um paradigma inovador do ensino-aprendizagem.

Neste subcapítulo, são abordados os fundamentos da Pedagogia 2.0. Para tanto, estão distribuídos os subseqüentes subcapítulos da seguinte forma: primeiramente, o subcapítulo 2.1 apresenta as novas conceptualizações do fenômenos do conhecer e da aprendizagem que sustentam o paradigma da Pedagogia 2.0; posteriormente, o subcapítulo 2.2 expõe os três princípios serem seguidos por qualquer abordagem de ensino-aprendizagem comprometida com o paradigma da Pedagogia 2.0; e, finalmente, o subcapítulo 2.3 apresenta um exemplo de atividade conduzida a partir dos princípios da Pedagogia 2.0.

2.1. Novas Conceptualizações dos processos de ensino-aprendizagem: as metáforas do conhecimento.

Conforme o que foi discutido nos subcapítulos anteriores, para que ocorra uma incorporação inteligente das novas tecnologias da informação, torna-se necessária a adoção de novas concepções epistemológicas dos processos de ensino-aprendizagem (*cf.*: FRIZON et al, 2015). Assim, os autores que têm proposto diferentes abordagens para o ensino-aprendizagem a partir desta perspectiva têm se fundamentado em novas conceptualizações dos significados de conhecimento e de aprendizagem. Essas novas conceptualizações são ilustradas pelo uso de diferentes metáforas de conhecimento. Tais metáforas se diferenciam da metáfora da

aquisição (SFARD, 1998), utilizada pelas abordagens e metodologias tradicionais de ensino-aprendizagem.

As metáforas têm sido o foco de muitas pesquisas da ciência cognitiva desde 1980, a partir do lançamento do livro do linguista George Lakoff e do filósofo Mark Johnson, *Metaphors We Live By*. Segundo Lakoff e Johnson (1980, 1999), as metáforas são mecanismos cognitivos que organizam o nosso sistema conceitual, e não apenas ornamentos linguísticos. Portanto, a partir do estudo das metáforas empregadas pelos autores que propõem novas abordagens para o ensino-aprendizagem, e considerando a incorporação inteligente das ferramentas da Web 2.0, podemos descrever a maneira pela qual esses autores conceptualizam o fenômeno do conhecimento em suas abordagens. Discutiremos, portanto, brevemente, as principais metáforas empregadas para conceptualizar esse novo modo de abordar o conhecimento e o ensino. É importante salientar que essas novas abordagens e conceptualizações contribuíram e contribuem para a construção dos três princípios da Pedagogia 2.0. Esta é a razão pela qual é necessário um espaço de destaque neste texto para discuti-las.

Sfard (1998) distingue duas principais metáforas do conhecimento: a metáfora da aquisição e a metáfora da participação. Na metáfora da aquisição, o conhecimento é conceptualizado como uma entidade acabada que pode ser passada de um lugar (*i.e.*, de um “recipiente”) para outro, isto é, dos livros didáticos (ou da “cabeça do professor”) para a “cabeça” dos alunos. As práticas e abordagens das metodologias mais tradicionais fundamentam o ensino-aprendizagem nessa metáfora, o que, conseqüentemente, define o papel do professor como detentor do conhecimento e o papel do aluno como mero “recipiente” passivo do conhecimento. Por outro lado, a metáfora da participação conceptualiza o ensino como o processo de participar de diversas práticas culturais de atividades em que o conhecimento pode ser compartilhado.

Indo além da dicotomia entre aquisição e participação proposta por Sfard (1998), McLoughlin e Lee (2011) fundamentam os princípios da Pedagogia 2.0 na metáfora da construção do conhecimento. Nesta metáfora, o conhecimento e o processo de aprendizagem são conceptualizados a partir de uma construção coletiva, criativa e constante entre os indivíduos. Assim, o professor passa a ter um papel de orientador e gestor do ensino-aprendizagem, e os alunos são participantes ativos da construção do conhecimento, tendo um papel fundamental as suas vivências socioculturais prévias.

McLoughlin e Lee (2011) se baseiam em outras três metáforas, empregadas nas abordagens de outros autores, na elaboração da metáfora da construção do conhecimento: a

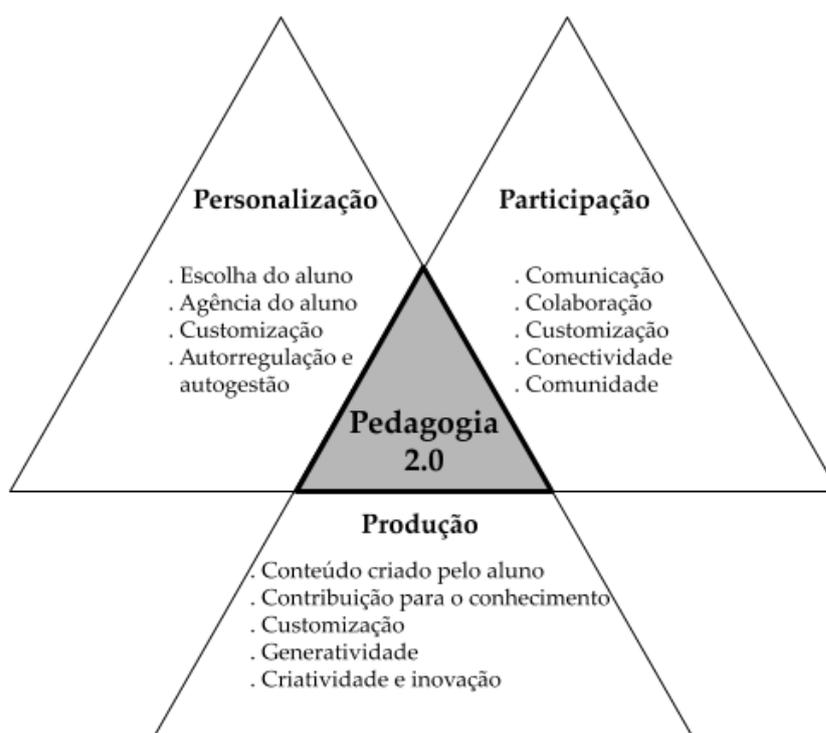


metáfora da criação (PAAVOLA; HAKKARAINEN, 2005); a metáfora das redes de conhecimento (VAN WEERT, 2006); e a metáfora da navegação em mares (BROWN, 2006). Cabe, portanto, descrever brevemente cada uma das três metáforas. A metáfora da criação, ao espelhar-se nos usos dos softwares sociais, concebe os alunos como, ao mesmo tempo, consumidores e produtores criativos e ativos dos conteúdos das redes em constante mudança, tendo a originalidade um papel fundamental no processo de aprendizagem. Na metáfora das redes de conhecimento, o aprendizado deixa de ser concebido como um processo passivo de instrução para ser conceptualizado como um processo de engajamento das pessoas nas redes e comunidades, reforçando a importância da coletividade e colaboração nesse processo. E, finalmente, a metáfora da navegação em mares conceptualiza o ensino-aprendizagem como um processo análogo ao trabalho de uma tripulação de um navio, em que a participação de todos os alunos e do professor é necessária para que a “navegação” ocorra de maneira efetiva. Assim, nesta metáfora, o professor, por ter o papel de condutor desse processo, é concebido como o capitão da tripulação. Entretanto, assim como em uma tripulação real, o processo de ensino-aprendizagem só pode ser bem sucedido a partir da participação ativa dos tripulantes, isto é, dos alunos, cujo papel é, a partir da exploração e colaboração coletiva, resolver problemas relacionados ao seu contexto sociocultural.

2.2. Os três princípios-chave da Pedagogia 2.0.

A Pedagogia 2.0 não se trata de uma abordagem coercitiva para as práticas de ensino-aprendizagem. Na verdade, este novo paradigma tem por objetivo fornecer princípios epistemológicos e metodológicos para guiar as possíveis elaborações de abordagens que visem integrar os *softwares* sociais e as ferramentas da *Web 2.0* no ensino-aprendizado de uma forma inteligente. Desse modo, McLoughlin e Lee (2011), fundamentando-se na metáfora da construção do conhecimento, elaboram três princípios-chave que constituem a Pedagogia 2.0: a participação; a personalização; e a produção. Segundo os autores, esses são os elementos necessários e fundamentais para abordar o ensino-aprendizagem na era do conhecimento que se remodela a partir das influências das ferramentas da *Web 2.0*. Os três princípios-chave (*i.e.*, os três “Ps”) da Pedagogia 2.0 são descritos brevemente na Figura 1.

FIGURA 1: Os três “Ps” da Pedagogia 2.0



FONTE: adaptada de McLoughlin e Lee (2011, p.52)

É importante salientar que os três “Ps” da Pedagogia 2.0 estão em sobreposição, sendo possível encontrar muitos elementos convergentes entre eles. Portanto, o bom emprego de um dos princípios implica também uma maior probabilidade de bom emprego dos outros dois princípios.

2.2.1. Participação

De acordo com este elemento da Pedagogia 2.0, os modelos mais tradicionais de ensino-aprendizagem, cuja ênfase é na instrução e no instrutor, devem ser substituídos por modelos que se baseiam mais no engajamento social dos alunos com a sua comunidade e com a sua escola. Desse modo, deve haver um foco em uma proposta de currículo menos prescritiva, em que o professor e o aluno estabelecem uma parceria, sendo o professor um associado do aprendizado do aluno, isto é, um co-aprendiz.

O uso das ferramentas da *Web 2.0* e dos *softwares* sociais já proporcionam uma maior motivação por parte dos alunos nas práticas educacionais. O elemento da participação como princípio da Pedagogia 2.0 explora ainda mais essas ferramentas, em termos da possibilidade de um maior engajamento dos alunos com seus colegas, com seus professores e com a sua própria comunidade. Assim, a “arquitetura da participação” da *Web 2.0* (O'REILLY, 2005) é



um componente a ser explorado ao máximo na Pedagogia 2.0. Por exemplo, nos tempos atuais, ferramentas como *blogs*, *wikis* e redes sociais possibilitam o esticamento do público, que pode consumir as produções feitas pelos alunos dentro da escola. Não há razão para essa nova possibilidade não ser explorada na era 2.0. Desse modo, ao invés de o público dessas produções ser apenas o professor, há toda uma rede disponível na *Web 2.0* que pode não só consumir as produções dos alunos, mas também contribuir para essas produções, dando sugestões, fazendo revisões, comentando, etc. Portanto, além de o princípio da participação proporcionar uma construção mais coletiva e colaborativa do conhecimento nas práticas educacionais, ele também permite um diálogo direto da escola com a comunidade externa, fazendo com que o aprendizado dos alunos se torne ainda mais socialmente significativo.

2.2.2. Personalização

De acordo com este elemento da Pedagogia 2.0, o conhecimento deve ser pessoalmente relevante e significativo para os alunos, havendo um foco especial nos seus conhecimentos prévios e socioculturais e no auto agenciamento do próprio aprendizado. É amplamente conhecido que o processo de aprendizagem se torna mais efetivo quando é dado ao aluno um maior controle e responsabilidade pelo seu próprio aprendizado. Inclusive, uma das abordagens desapontantes na era 2.0, conhecida como “aprendizagem baseada em problemas” (DESHARNAIS et al 2007), tem como fundamento o autoagenciamento dos alunos.

A noção de aprendizado personalizado, trazido à tona por este segundo princípio da Pedagogia 2.0, relaciona-se com o termo “educação centrada no aluno” (*learner-centered education*), em que um estado a ser atingido é aquele no qual os alunos se tornam capazes de tomar decisões relevantes para as suas necessidades pessoais de aprendizado. Nesse sentido, as ferramentas da *Web 2.0* oferecem uma gama de possibilidades que podem ser exploradas pelos alunos e professores para o aprimoramento dessa habilidade de tomar decisões relevantes ao aprendizado. Por exemplo, para algumas práticas educacionais, alguns *softwares* sociais podem ser mais interessantes do que outros. A possibilidade do trabalho com conteúdos audiovisuais, oferecidas por plataformas tais quais o *Youtube.com*, pode ser interessante, por exemplo, para atividades no ensino de línguas estrangeiras.

Portanto, torna-se um desafio e, ao mesmo tempo, um compromisso dos educadores a proposta de fornecer aos alunos a oportunidade de trabalhar esse aprimoramento na escolha por ferramentas que atendam aos propósitos personalizados de cada processo de

aprendizagem. Deste modo, os alunos podem adquirir uma autonomia para procurar por ferramentas e conteúdos que melhor lhes sirvam. Tal autonomia é fundamental para uma educação emancipatória na era 2.0, pois ela permite que os alunos tenham um controle mais consciente das ferramentas da *Web 2.0*. Além disso, essa autonomia é fundamental para que os alunos sejam capazes de filtrar e apurar as infinitas informações disponíveis na Internet.

2.2.3 Produção

Por fim, há o princípio da produção, cujo objetivo é explorar as ferramentas da *Web 2.0* e os *softwares* sociais para propor atividades que proporcionem produções mais inovadoras e criativas por parte dos alunos. Antes do advento das novas tecnologias digitais e da Internet, as possibilidades de produção dos alunos se restringiam à escrita de textos que seriam lidos apenas pelo professor. Hoje, há uma infinidade de padrões discursivos sendo criados e explorados pelo público jovem da Internet, tais como o *vine* (um vídeo de curtíssima duração e com teor cômico). Essas novas formas de textos devem ser exploradas e utilizadas nas práticas educacionais na era 2.0, proporcionando um aprendizado cada vez mais relacionado ao contexto sociocultural dos nossos alunos. Por exemplo, hoje, já é possível termos conteúdos gerados pelos alunos que não sejam efêmeros e que estejam à disposição dos alunos de outras escolas e da comunidade externa. Um interessante exemplo dessa prática é a proposta de fazer com que alunos gravem e postem vídeos no *Youtube.com* sobre conteúdos discutidos em sala de aula, utilizando uma linguagem que seja mais próxima ao vernáculo utilizado nas redes sociais (ver LIMA, 2017).

Neste sentido, a possibilidade de disponibilizar vídeos gerados pelos próprios alunos nas redes contribui potencialmente para uma maior democratização do conhecimento nas redes virtuais. Além disso, conforme já havíamos discutido anteriormente, a produção de conteúdos para a Internet se trata de um processo bastante custoso que exige muito esforço, dedicação e tempo. Sendo assim, o seu emprego oferece aos alunos uma nova dinâmica mais construtiva e criativa de aprendizado por meio da Internet, em direção oposta ao imediatismo apontado por Correia (2011).

2.3. Um exemplo de atividade no ensino superior.

Para tornar mais claro o exercício dos três “Ps” numa prática real de ensino-aprendizagem, é exposto aqui um exemplo de atividade desenvolvida no ensino superior.



Cabe ressaltar que os autores que estão propondo os fundamentos da Pedagogia 2.0 ainda estão muito focados no ensino superior. Porém, propostas recentes de atividades no ensino básico têm indicado também muitas contribuições dos princípios da Pedagogia 2.0 (JIMOYIANNIS et al, 2013). Neste subcapítulo, é apresentado um exemplo que pode ser adaptado para o cenário do ensino básico no Brasil e que, inclusive, pode ser bastante efetivo no contexto das aulas remotas durante a pandemia do novo coronavírus (SARS-COV 2).

Este exemplo é primeiramente apresentado por Chan e Lee (2005) e envolve alunos do segundo ano da graduação de Tecnologia da Informação na universidade Charles Sturt (Austrália). A atividade em questão foi a produção de um *podcast* (no estilo de rádios) com duração de três a cinco minutos para uma das disciplinas da graduação. O público-alvo do *podcast* era constituído pelos alunos do primeiro ano da graduação de Tecnologia da Informação. Os produtores do *podcast* foram os alunos que obtiveram êxito na disciplina em questão, isto é, no semestre anterior.

Nesta atividade, o princípio da produção foi abordado a partir dos processos de projeto, edição, e gravação do *podcast*, cuja condução contou com pouquíssima interferência do professor da disciplina. Assim, tal produção permite uma forma inovadora de aprendizado e ensino por parte dos próprios alunos.

O princípio da participação foi exercido pelo engajamento ativo e colaborativo dos alunos em todos os processos para a produção do *podcast*, desde a elaboração, a revisão dos roteiros até a edição e compartilhamento *online*.

Finalmente, o princípio da personalização foi trabalhado a partir da possibilidade de tomada de decisão por parte dos alunos do segundo ano no ato de selecionar os conteúdos mais relevantes do seu aprendizado para serem abordados nos roteiros do *podcast*. A personalização também foi trabalhada por parte dos alunos ouvintes, uma vez que eles puderem escolher a forma com a qual eles usariam o podcasts para auxiliá-los nos seus estudos.

A partir dessa atividade, houve benefícios tanto para os produtores quanto para os ouvintes do *podcast*. Os alunos do segundo ano tiveram a oportunidade de revisitar conteúdos já trabalhados anteriormente de uma forma muito criativa, em que eles tiveram a possibilidade de desenvolver a sua autonomia, a responsabilidade e a colaboração. E os alunos do primeiro ano tiveram a oportunidade de estudar com o auxílio de um conteúdo totalmente apurado, atualizado e personalizado especialmente para eles.

3. Uma sugestão de abordagem para o cenário brasileiro no contexto da pandemia do novo Coronavírus (SARS-CoV 2):

Por fim, propomos uma abordagem adaptada do exemplo mostrado no subcapítulo 2.1.3. A ideia da nossa proposta é aproveitar a proposição de trabalhos com *podcasts* e aplicá-la ao ensino básico no cenário do ensino remoto no Brasil durante a pandemia da Covid-19. Não há especificação quanto à disciplina em que essa atividade pode ser trabalhada. A ideia de sugerir uma atividade com *podcasts* também levou em conta a limitação em que se encontram as escolas públicas durante o ensino remoto. Os professores com quem tive contato afirmaram que o *Whatsapp*, um aplicativo de mensagens instantâneas muito popular no Brasil, é a principal (e, em muitos casos, a única) ferramenta sendo utilizada nas aulas remotas atualmente. Apesar de apresentar muitas limitações, o *Whatsapp* oferece também possibilidades interessantes de atividades, uma delas é a própria elaboração de *podcasts*, pois o aplicativo permite que os usuários gravem e compartilhem faixas de áudio.

Desse modo, propomos uma atividade de produção de episódios de um *podcast* de curta duração (dois a cinco minutos), a ser trabalhada entre os alunos de apenas uma turma de uma disciplina específica do ensino básico. Desse modo, cabe aos alunos o papel de se organizar (o que pode ser feito em grupo no próprio *Whatsapp*) em termos da apuração de informações pertinentes a serem destacadas nos áudios e da divisão de cada etapa desse processo. No mesmo grupo criado para organizar as informações, os alunos podem gravar e compartilhar os áudios que constituem o conteúdo a ser incluído no *podcast*. O papel atribuído ao professor, nesta atividade, seria o de coletar esses áudios e editá-los em um formato de *podcast*. Atualmente, há muitos *softwares* gratuitos e de fácil utilização que podem ser usados pelos professores para que eles executem esse trabalho de edição, tais como o *software Audacity*. O professor, pode, inclusive, adicionar efeitos sonoros e vinhetas para deixar o conteúdo do *podcast* mais interessante e lúdico. Assim, adaptando o exemplo do subcapítulo 2.1.3, o público-alvo do *podcast* produzido pelos alunos da turma em questão pode ser a própria escola ou a comunidade externa, pois os episódios do *podcast* podem ser compartilhados em *blogs* e em redes sociais. Assim, o foco da aprendizagem da turma em questão se constitui do próprio processo em que os alunos colaboram, discutem, revisam, criam e gravam o conteúdo dos episódios do *podcast*. O princípio da participação deve ser trabalhado em todos os momentos desta atividade, uma vez que, desde a discussão sobre as informações relevantes até à gravação dos áudios, os alunos devem estar fazendo sugestões e revisões entre si. No próprio processo de edição pode haver uma participação ativa dos

alunos, caso o professor compartilhe as suas ideias para a edição com os alunos. O princípio da personalização deve ser trabalhado a partir da escolha dos alunos para o *podcast*, em termos de informações relevantes a serem destacadas em cada áudio gravado. E, por fim, o princípio da produção deve ser também trabalhado a todo momento, uma vez que o objetivo da atividade é que os alunos produzam um conteúdo midiático,

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Podemos concluir que, além de proporcionar um aprendizado mais criativo e colaborativo aos alunos, esta atividade pode também promover um diálogo entre a escola e a comunidade por meio do compartilhamento dos episódios do *podcast* em blogs e nas redes sociais do professor e dos alunos, fortalecendo, assim, as redes de conhecimento que são tão valiosas à era 2.0.

REFERÊNCIAS

AMBROSI, A., PEUGEOT, V., PIMENTA, D. (coord). **Desafios de Palavras: Enfoques Multiculturais sobre as Sociedades da Informação**. Creative Commons Atribuição, 2005.

CORREIA, F. **Internet – sala de estudo virtual**. Tese (Doutorado em Ciências da Educação, área de Inovação Pedagógica) - Universidade da Madeira. Funchal, 427p. 2011.

BROWN, T. Beyond constructivism: Navigationism in the knowledge era. **On the Horizon**. v.14, n.3, p.108-120, jun., 2006.

DARWISH, A.; LAKHTARIA, K. The impact of the new web 2.0 technologies in communication, development, and revolutions of societies. **Journal Of Advances In Information Technology**. v.2, n.4, p.204-216, nov., 2011.

DESHARNAIS, R.; WITZLIB, C.; LIMSON, M. Using Web-Based Simulations to Promote. **Science Scope**. v.30, n.6, fev., 2007.

DOWBOR, L. **A Reprodução Social**: nova edição em três volumes. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

FRIZON, V.; LAZZARI, M.; PERUZZO, F.; CAMILLO, F. A formação de professores e as tecnologias digitais. In: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS – EDUCAÇÃO – SIRSE e V SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFSSIONALIZAÇÃO DOCENTE – SIPD/CÁTEDRA UNESCO. Curitiba: PUCPress - Editora Universitária Champagnat, 2013, p. 10191- 10205.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

JIMOYIANNIS, A.; PANAGIOTIS, J.; PANAGIOTIS, T.; DIMITRIS, T.; DIMITRIS, R. Preparing teachers to integrate Web 2.0 in school practice: Toward a framework for Pedagogy 2.0. **Australasian Journal of Educational Technology**. v.29, n.2, p.248-267, abr., 2013.

KINORY, A. "Film at 11!" - iMovie™ makes essays come alive. 2003. Anteriormente disponível em: <http://ali.apple.com/ali_sites/deli/exhibits/1000751>. ¹⁰

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors We Live By**. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Philosophy in the flesh**. New York: Basic Books, 1999.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, B. **Experiência intercultural mediada pela internet: o ensino de línguas via telecolaboração**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem, área de Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 186p. 2017.

MCCLOUGHLIN, C.; LEE, M. Pedagogy 2.0: Critical Challenges and Responses to Web 2.0 and Social Software in Tertiary Teaching. In: MCCLOUGHLIN, C.; LEE, M. (Ed.). **Web 2.0-Based E-Learning: Applying Social Informatics for Tertiary Teaching**. New York: Information Science Reference, 2011. p.43-69.

O'REILLY, T. 2005. What is Web 2.0? – Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. **O'Reilly.com**, 2015. Disponível em: <<http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>>. Acesso em: 4 de outubro de 2020.

PAAVOLA, S.; HAKKARAINEN, K. The Knowledge Creation Metaphor – An Emergent Epistemological Approach to Learning. **Science & Education**. v.14, n.6, p.535-557, jul., 2005.

SFARD, A. On Two Metaphors for Learning and the Danger of Choosing Just One. **Educational Researcher**. v.27, n.4, p.4-13, fev., 1998.

VAN WEERT, T. Education of the twenty-first century: New professionalism in lifelong learning, knowledge development and knowledge sharing. **Education and Information Technologies**. v.11, n.3, p.217-337, set., 2006.

¹⁰ O link para o texto original não se encontra mais disponível. Todavia, uma breve parte do texto de Kinory (2003) foi salva em uma página da *wiki secondarycontent*, que pode ser acessada por meio do seguinte link: <<http://secondarycontent.pbworks.com/w/page/9977517/Addressing%20Learning%20Styles%20in%20the%20HUMANITIES>>. Acesso em: 5 de outubro de 2020.

CAPÍTULO 5

TECNOLOGIAS A SERVIÇO DO ENSINO POSSÍVEL

Emilly Raisia Pinto Costa¹¹

RESUMO

O capítulo trata de uma visão geral das situações de ensino remoto em meio à pandemia na cidade de Natal, trazendo a visão de professores por meio de uma pesquisa qualitativa centrada em: plataformas utilizadas, assim como a discussão de conceitos-chaves sobre tecnologia e sua inserção na educação; compreensão dos processos cognitivos envolvidos nos indivíduos imersos na cibercultura e a necessidade do Letramento Digital (SOARES, 2002; BOERES, 2018; LÉVY, 1999) para que todas as necessidades atuais sejam cumpridas de forma crítica e eficiente. Conclui com apontamentos sobre a rede pública de ensino e sua urgente necessidade de repensar metodologias e recursos de forma que inovações ocorram pós-pandemia e o papel do professor nesses novos contextos.

Palavras-chaves: ensino remoto, plataformas digitais, letramento digital, tecnologias no ensino, isolamento social

INTRODUÇÃO

Pandemia e perspectivas sobre inclusão X exclusão digital.

Devido ao contexto atual de isolamento e distanciamento social decorrente da pandemia de Covid-19 ocasionada pelo vírus SARS-CoV-2, as redes de ensino foram impedidas de funcionar em regime presencial em todos os Estados do país. Como forma de não suspender todas as atividades por tempo indeterminado e afetar milhões de estudantes e profissionais da área, as escolas passaram a funcionar em formato de ensino-aprendizagem remota. Neste capítulo, irei discutir e demonstrar como esse ensino remoto funcionou em algumas escolas na cidade de Natal (RN), especificamente, e quais as plataformas e metodologias os professores utilizaram para o funcionamento de aulas em meio de tantas incertezas e desafios. O foco central da discussão é o compartilhamento de experiências

¹¹ Formanda do curso de Letras Inglês pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pesquisadora voluntária do GRIFARS. E-mail: emillyrpc@gmail.com



desses educadores e os impactos do uso dos meios digitais na vida de uma sociedade que se encontra imersa no ciberespaço, porém, não necessariamente equipada para vivenciá-la (LÉVY, 1999).

O ensino remoto teve início no mês de março de 2020, quando a paralisação foi oficializada por meio da Portaria Nº 343/2020, Decreto Governamental nº 29.797 e sua prorrogação pelo Decreto Estadual Nº 29.928. Passados alguns meses, quando da redação deste artigo, é possível observar e registrar como os professores se encontram nesse contexto em que todos os seus planejamentos foram interrompidos e um novo desenvolvimento emergiu com rapidez e adaptações, tanto curriculares quanto pessoais. Isso foi possível, principalmente, nas redes privadas de ensino, onde boa parte dos alunos tem, de fato, acesso à *internet* estável, de banda larga, e dispõe de computadores em tempo integral.

Na rede pública de ensino, a opção de ensino remoto passou a ser mais um problema em uma longa lista, o que se comprova em várias avaliações realizadas pela Comissão mista que tem acompanhado as políticas públicas adotadas durante a pandemia. É o caso do conselheiro do Tribunal de Contas do Rio Grande do Sul, Cezar Miola, que comenta: “Quando se diz que mais de dois terços das famílias brasileiras têm acesso à internet, isso não é exatamente verdadeiro”, pois muitas famílias “têm acesso precário ou pacotes básicos que não garantem o carregamento de vídeos, por exemplo”, fato que agrava a exclusão de grande número de alunos (AGÊNCIA SENADO, 2020).

Além da falta de acesso a recursos tecnológicos adequados, é importante lembrar que, anterior à pandemia, uma parcela considerável do alunado da rede pública brasileira tem suprido suas necessidades básicas no ambiente escolar, como a merenda e único local propício aos estudos - mesmo em meio ao sucateamento de muitas escolas da rede pública. Os estudantes da educação infantil e ensino fundamental e seus familiares se encontraram desamparados. Acrescente-se, ainda, que os alunos de ensino médio estavam se preparando para o exame nacional, e se tornou, de uma hora para outra, público afetado diante dessa parada brusca.

Com base nesse contexto de fragilidade socioeconômica, enquanto profissionais de Letras, professores de língua estrangeira e educadores, vemos a relação entre linguagem e sociedade a partir de “questões mais críticas sobre acesso, poder, disparidade, desejo, diferença e resistência” (PENNYCOOK, 2001, p. 6). A interrupção das aulas - aquisição de conhecimento (PERRENOUD, 1999) - não foi a única preocupação desses alunos e suas famílias na suspensão das atividades escolares presenciais; podemos acrescentar ainda

alimentação, acompanhamento e suporte das escolas como fatores principais para uma cena preocupante na educação brasileira neste ano de 2020.

As condições durante a pandemia, acredita-se, irão diminuir a motivação da busca por uma educação superior e aumentar o índice de evasão escolar, número que, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), estava em queda com 11,8% dos jovens entre 15 e 17 anos, em 2018. Esses dados evidenciam a necessidade de uma pedagogia como transgressão (HOOKS, 1994;PENNYCOOK, 2006) – o ensinar para transgredir, colocando em prática uma pedagogia engajadora que considere e inclua o contexto como forma de melhorar as realidades apontadas por esses levantamentos nacionais, priorizando diminuir o abismo digital e permitindo ao aluno a construção de conhecimentos de forma ativa. Ademais, é preciso investimento na formação continuada dos professores pautada no uso das tecnologias educacionais recentes.

Pensando nas escolas que conseguiram atuar de forma remota e considerando as tantas opções de plataformas online, questionamos: como engajar os alunos neste novo formato? Como escolher as mais proveitosas para cada idade, de acordo com os conteúdos?

Estes questionamentos se tornaram ponto principal para as escolas e os professores. Mais, esses questionamentos se tornaram prioridade para nós, professores em pré-serviço durante o ano 2020. De um lado, as instituições buscavam as melhores plataformas a serem utilizadas de maneira emergencial e, a partir dessas escolhas, um novo planejamento foi feito pelos professores.

São sobre essas questões que irei discutir, colocando em pauta as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) em uma perspectiva educacional, assim como seus impactos cognitivos em uma sociedade desigual que caminha para o letramento digital, onde a conexão com as redes torna-se primordial e transforma paradigmas, relações pessoais e barreiras em um mundo hiperglobalizado (RODRIK, 2011).

2. Tecnologias e suas consequências.

Ao observar o cenário atual de ensino mediado por plataformas digitais, é natural indagar sobre o impacto que as TDIC têm nos jovens estudantes e seus rendimentos de aprendizagem. Ao expandir a discussão além do contexto pedagógico, podemos investigar as consequências cognitivas e psicológicas do uso das tecnologias nas mentes dos “nativos digitais” na Sociedade do Conhecimento (PRENSKY, 2001). As redes sociais se tornaram o pilar de comunicação e das revoluções das gerações atuais. A partir do compartilhamento de

opiniões de diferentes camadas populacionais, o debate de temas, antes ignorados, tomou proporções imensas e abriu os olhos de muitos para diversos problemas sociais, políticos, econômicos e ambientais. Porém, todo esse avanço tecnológico e o papel das redes sociais têm seu lado negativo com conteúdos virais que disseminam *fake news* e a “cultura de cancelamento” em que jovens são atacados de forma anônima virtualmente e a intolerância e certeza moral tomam poder. As percepções de corpo, a auto estima, o acesso a conteúdo explícito, as interações sociais e a política mundial foram todos modificados por essas interações com o meio digital.

O tipo de exposição causado pelas mídias online tem forte impacto na formação do senso crítico dos usuários. Ao considerar esses impactos, o papel da tecnologia vai muito além de uma ferramenta. Segundo o engenheiro de *softwares* e ex-executivo sênior do *Facebook*, Chamath Palihapitiya¹², essas tecnologias estão destruindo o tecido de funcionamento da sociedade. Para além de todas as contribuições que as TDIC trazem, podemos observar que a raiz dos algoritmos que comandam essas redes é a manipulação e o engajamento ininterrupto, que geram lucros às empresas e viciam os usuários. Lévy (1999) corrobora com esta visão ao afirmar que “o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas”. Esse espaço se caracteriza pela interconexão de computadores em escala mundial e possibilita o surgimento de uma cibercultura que segue a onda de crescimento dos modos de pensamento e técnicas de uso de computadores e sua rede.

Nicolelis (2020) afirma, com base em diversos estudos e neurocientistas (MERZENICH et al.) que, devido ao “vício da *internet*”, nosso cérebro está mudando. O pensamento mercadológico inserido dentro de todas as plataformas digitais mostrando propagandas rápidas e atrativas, além do excesso de informações disponíveis, estão modificando como recebemos informações, o tempo que focamos nossa atenção em algo e quanto tempo essa memória sobrevive em meio à sobrecarga de informações e multitarefas. A nossa resposta neural é esquecer informações que estão facilmente ao nosso alcance por meio de uma pesquisa no *Google*, o que afeta nossa “habilidade cerebral de criar e recuperar memórias de forma confiável”, mostrou Betsy Sparrow (2011) em sua pesquisa, pois passamos a responsabilidade de armazenamento para o meio digital.

¹²Pronunciamento original de Chamath Palihapitiya, executivo sênior do Facebook de 2007 a 2011, em palestra (2017) no *Stanford Graduate School of Business*: “I think we have created tools that are ripping apart the social fabric of how society works”

Segundo Lévy (1993), as tecnologias condicionam os processos cognitivos e discursivos. Com base nisso, há a necessidade de um senso crítico e competências digitais para o uso eficiente e independente das tecnologias. Muitas vezes somos expostos a visões influenciadas por nossas escolhas de cliques, fortalecendo uma tendência no algoritmo de recomendação - a criação do que podemos chamar de toca de coelho digital, ou “*digital rabbit hole*”, como diz o próprio autor, “virtualmente sem fim, de fundo falso em fundo falso” (LÉVY, 1993). Por exemplo, se um estudante pesquisar algo para um trabalho que apresenta um certo posicionamento, se ele não for capaz de filtrar e diversificar suas fontes, verá mais postagens com esse mesmo posicionamento. Potencialmente, sua interpretação será afetada pelo acesso a uma única perspectiva, ao invés de expandir sua mente com diversos ângulos e posicionamentos distintos e, a partir de uma junção de conhecimentos, formar uma opinião pessoal.

Podemos observar esse fenômeno em prática, principalmente, nas campanhas eleitorais recentes de diversos países, incluindo o Brasil e os Estados Unidos, onde as *fakes news* foram disseminadas por meio de propagandas e com o auxílio dos próprios usuários das redes sociais, bem como uma imensidão de sites tendenciosos que manipulam postagens com o objetivo de transmitir seus pontos de vista como “verdade absoluta”. Isto ocorre através da manipulação dos dados pessoais dos usuários¹³, traçando-se assim perfis comportamentais que seriam mais suscetíveis a receber as informações personalizadas e direcionadas, convencendo e influenciando este público-alvo aos seus objetivos, transformando posicionamentos pessoais em certezas.

Esse é um dos problemas emergentes da miríade de informações encontradas na Web 2.0 - tema amplamente discutido no capítulo anterior “Pedagogia 2.0: Por uma incorporação inteligente dos softwares sociais e da web 2.0 no contexto do ensino-aprendizagem” (RODRIGUES, 2020). Habowski, Pugens e Conte (2018) reiteram a importância da formação autocrítica nos meios digitais, principalmente nos processos educativos que possibilitam a pluralidade de visões e a diversidade cultural. Isso possibilita um processo cooperativo de interpretação em que “ninguém possui o monopólio da interpretação correta” (HABERMAS, 1987, p. 100).

¹³ O uso de dados pela Cambridge Analytica nas eleições de 2016 dos Estados Unidos divulgado por Christopher Wylie no The Guardian e The New York Times foi um grande escândalo que comprovou o uso de tais meios pela rede social *Facebook* gerou diversos debates e publicações sobre proteção de dados.

Os “nativos digitais”¹⁴, como citado anteriormente, são os indivíduos que se desenvolvem nesses espaços. Podemos caracterizá-los como “complexos, imprevisíveis, auto-organizáveis, dinâmicos, não-lineares e capazes de realizar múltiplas tarefas e interações”, além de estarem inseridos no mundo de vídeo games e em constante conexão e interação entre si (FRANCO, 2013). Veen e Vrakking (2009) comentam da necessidade de incorporação do ritmo frenético de aquisição de informações e as constantes mudanças que a tecnologia possibilita ao conhecimento. Isso se relaciona às capacidades de uso das tecnologias: nem todos com *smartphones* ou *notebooks* possuem as competências necessárias para um uso efetivo dos meios digitais. Por isso a criticidade é uma das necessidades para a conectividade social que as redes proporcionam, possibilitando, assim, a consciência das mudanças advindas dessas tecnologias e das produções de conteúdos instantâneos.

3. Tecnologias incorporadas à Educação.

Como foi possível observar, as TDIC, mesmo com todos seus prós e contras, já fazem parte de uma geração imersa no ciberespaço, assim como afirma Soares (2002). Estamos inseridos em um novo modelo de práticas sociais de leitura e de escrita provenientes da comunicação eletrônica. A escola, portanto, “[...] não pode ficar à margem do avanço tecnológico, sendo que o uso crítico e construtivo das Tecnologias de Informação e Comunicação deve ocorrer o quanto antes, ou seja, a partir da Educação Infantil” (GOMES, 2013, p. 152). Desde muito cedo as crianças se envolvem nos jogos online e vídeos no *Youtube*. Todo esse uso e interesse pelo meio digital deve ser aproveitado para fins pedagógicos, principalmente quando se trata do ensino de língua estrangeira.

O acesso a conteúdos genuínos de conversação, a culturas, o streaming de séries e músicas de diferentes países e as plataformas interativas permitem uma nova dinâmica de aprendizagem que transforma o ambiente educacional. Com essas possibilidades, o estudante de língua toma papel ativo na construção de conhecimento, em que o professor é um mediador desses meios, que guia e fornece as fontes mais apropriadas. Apenas a incorporação dessas tecnologias não é suficiente, precisamos de pedagogias inovadoras para o aprimoramento educacional, pois cada momento da situação de aprendizagem requer uma “estratégia diferente, e o computador pode ser útil em várias ocasiões, bastando para isso que

¹⁴ De acordo com o conceito de Prensky (2001), o termo designa todos os nascidos a partir de 1990. A visão adotada aqui é a mesma de Franco (2011), que ressalta que não é necessária a associação de uma faixa etária específica para o acesso a computadores, habilidades e multitarefas no meio digital.

o professor planeje atividades, mais dirigidas, ou menos, conforme o momento” (COSCARELLI e RIBEIRO, 2005, p. 27).

Se na realidade presencial, segundo Morin (2000, p.78), a “educação ainda hoje não valorizou adequadamente o uso da tecnologia visando tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficiente e eficaz”, as aulas remotas trazem em definitivo a importância de refletir acerca de um uso pedagógico proficiente, com o desenvolvimento de competências e habilidades adequadas. Antes, grande parte dos educadores utilizavam-se da TDIC apenas como ferramenta - i.e. apresentação de *slides* em aula expositiva, o que reitera a ideia de uma educação tecnicista e passiva (VALENTE, 1999). Agora, sobretudo tratando-se especificamente do ano de 2020, ela é o meio em que a aprendizagem, a interação, a avaliação e a relação entre aluno-professor se dão devido ao contexto atual de distanciamento social decorrente da crise causada pela pandemia da Covid-19.

Para que esse uso eficiente seja possível, a aprendizagem deve ser significativa, o que, segundo Moreira (1999 p.151), “é um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto especificamente relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo”. Possuir computadores nas escolas não indica que eles serão utilizados da melhor maneira, muitos professores preparam uma aula “diferente” em que os alunos vão para o laboratório de informática e pesquisam sobre um tema da disciplina. Isso não é uma metodologia inovadora da tecnologia no ensino. Os alunos apenas acessam *websites*, que costumeiramente têm fontes não confiáveis, e copiam informações.

É algo muito diferente usar as tecnologias como meio de construção colaborativa de conhecimentos relevantes aos contextos dos próprios alunos, fazendo com que eles investiguem as diversas abordagens sobre o tema e projetem suas interpretações. Para a realidade do ensino de língua, assim como atesta Vygotsky (1993), “o conhecimento é construído no engajamento do aluno em atividades que pressuponham o uso efetivo da linguagem”. Para tanto, o meio que os alunos utilizam na “sociedade do conhecimento” é um texto fundamentalmente diferente do texto no papel (SOARES, 2002). No processo de virtualização, o papel pode ser trocado por um *kindle*. Notícias, *ebooks*, postagens em redes sociais, artigos acadêmicos, propagandas etc., todos esses textos são acessados através de computador, *tablet* ou *smartphone*. A leitura online é complexa - constituída por hipertextos, e envolve competências relacionadas à navegação da estrutura informacional e dos mecanismos de busca dos websites aquém da leitura em si (COSCARELLI, 2016). Muitas pessoas encontram dificuldade de navegar nesses meios por se orientarem em um espaço tridimensional dinâmico em que a localização entre os caminhos percorridos pelos links e

janelas se transforma em labirintos, em suas percepções desacostumadas com a tecnologia (COIRO E DOBLER, 2007).

O hipertexto que, segundo Lévy (1999, p. 56), é “um texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade frente ao leitor”, apresenta-se de maneira não linear, envolto de *links* e incontáveis possibilidades de pesquisa acerca de cada palavra e imagem sobre a tela - textos multissemióticos. Esse tipo de texto tornou-se a principal fonte de informação para grande parcela da população com acesso digital e, conseqüentemente, para os estudantes em busca de conhecimento extraclasse.

Com literaturas extensas e diversas, temos a emergência de um conceito chave: o letramento digital. É importante apontar que as concepções de letramentos, alfabetismos e alfabetizações relacionadas ao meio digital (SOARES; MOREIRA; GILSTER; WARSCHAUER) variam de acordo com autores e referências. Na concepção aqui adotada, ser letrado digitalmente leva ao entendimento de que a tecnologia da informação vai além de novas formas de acesso à informação; também se relaciona a novos processos cognitivos e formas de conhecimento (SOARES, 2002; BOERES, 2018).

De maneira geral, no decorrer do capítulo aponte que eram necessárias competências para o uso efetivo das tecnologias digitais que permeiam todas as camadas sociais e cognitivas dos indivíduos. O letramento digital, em muitas literaturas, refere-se exatamente a essas habilidades no meio eletrônico, mas não voltado para simples competências técnicas. Além dos usos do conhecimento informacional, a capacidade de reconhecer múltiplos formatos, ter criticidade, consciência e identificação de práticas sociais, de leitura e escrita fazem parte desse conceito tão debatido que inclui complexidades como acompanhar “consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais” (LÉVY, 1999, p.172).

3.1. Acesso ao ensino da pandemia: papel das plataformas digitais.

Com base na discussão sobre TDIC, sua inserção no ensino e o contexto de suspensão de aulas presenciais, a única alternativa viável que cumpre com os protocolos de distanciamento social é o uso das plataformas digitais para a continuidade do ano letivo brasileiro. As escolas, de forma imediata, fecharam as portas e iniciaram a mediação de aulas remotas.

É importante apontar que “ensinar remotamente não é sinônimo de ensinar a distância, embora esteja diretamente relacionado ao uso de tecnologia e, nesse caso, digital” (GARCIA et. al, 2020, p. 5). O Ensino a distância (EaD) é uma modalidade de ensino totalmente projetada dentro de uma plataforma própria, com videoaulas gravadas e cargas horárias diluídas. Já o ensino remoto, adotado como solução, utiliza-se de plataformas disponíveis que vão além de um uso exclusivamente educacional, seguindo os conteúdos e horários estabelecidos.

De acordo com estudo recente de Hodges et al (2020), esse formato remoto é classificado como emergencial, pois não tem como objetivo criar um sistema sólido, mas sim, acesso temporário e apoio pedagógico em tempos de crise. Na realidade atual, foi escolhida para substituir aulas presenciais, portanto, as aulas com participação ativa dos alunos em videoconferências síncronas estabelecem as dinâmicas prioritariamente adotadas.

As redes públicas suspenderam todas as aulas sem um planejamento de escala nacional para que as aulas ocorressem de maneira efetiva para todas as camadas sociais inseridas nas escolas. Alguns estados conseguiram disponibilizar apostilas, atividades e o livro didático para parte de seus estudantes que não têm acesso a internet, enquanto outros apenas conseguiram enviar atividades para uma pequena parcela dos alunos por meio do *WhatsApp* e vídeos assíncronos no *Youtube*. Para as cidades que conseguiram iniciar o ensino online, segundo levantamento de dados das Secretarias Municipais de Educação, quando isso aconteceu, os alunos já haviam ficado em média 200¹⁵ dias sem aulas e não houve a possibilidade de videoconferências, apenas postagens em *sites* e redes sociais. Natal é uma das cidades que não ofereceram muitos recursos online para os estudantes, tampouco capacitação aos profissionais da área sobre como se servirem de recursos tecnológicos digitais nessa situação única de ensino durante a suspensão do regime presencial.

Já na rede de ensino particular, na maioria das escolas, as plataformas digitais entraram em campo, tornando o ensino remoto possível, e com a perda mínima de dias letivos. Algumas das plataformas mais utilizadas neste período tem sido: *Google classroom*, *Google meet*, *Zoom*, *Discord*, *Hangouts* e *Microsoft Teams*. Há também as plataformas de acesso exclusivo contratadas por escolas privadas conveniadas com grandes empresas. Além das plataformas de educação digital e aplicativos de videoconferência, as redes sociais também foram incluídas para fins pedagógicos. Esse ensino, em sua maioria, se dá de forma

¹⁵ FONTE: Artigo da Folha de São Paulo publicado por Sheyla Santos em 30 ago.2020. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/08/alunos-da-rede-publica-ficam-meses-sem-atividades-remotas-na-pandemia.shtml>>. Acesso em: 20 set. 2020



híbrida, com aulas síncronas e assíncronas. Há também aqueles que trabalham com plataformas separadas para as avaliações, como o *Google forms* e compartilhamento de atividades colaborativas no *Drive*. As plataformas citadas, com exceção do *Google classroom*, possuem a opção de videoconferências - aula ao vivo, chat e ferramentas para exibir apresentações. O *Zoom* é uma das mais completas, com opção de *whiteboard*, que permite a interação do aluno com a plataforma e o professor, filtros e reações que podem ser enviadas em tempo real.

A plataforma *Discord* é usada para fins pedagógicos por ser mais estável para os que não tem uma boa conexão de Internet em casa. Foi inicialmente desenvolvida para a comunidade de jogos online e é dividida em servidores particulares, que podem ser divididos em diversos tópicos de discussão, além das ferramentas de comunicação. Durante o período de aulas remotas seu uso cresceu e ela se tornou uma opção viável para algumas escolas e seus estudantes.

Com todas essas alternativas as escolas particulares tiveram a possibilidade de continuar o ano letivo, escolhendo a que melhor se encaixava em suas necessidades de ensino. Porém, as plataformas não cumprem seu papel sem um planejamento das práticas pedagógicas pelos professores e sem o engajamento dos alunos dispostos a enfrentar as condições adversas do isolamento social e continuarem o ensino-aprendizagem de forma proveitosa, dentro das circunstâncias.

4. Ensino possível: experiências de professores de Natal no ensino remoto de língua inglesa.

As experiências e os dados aqui compartilhados e comentados foram realizados por meio de uma abordagem qualitativa guiada pela aplicação do questionário abaixo e observações de notícias divulgadas sobre o ensino remoto de língua inglesa na cidade de Natal (RN). Os dados do questionário foram coletados por meio do *Google forms* com professores das redes de ensino público e privado. Como a maior ocorrência de aulas online da educação básica de Natal ocorreram nas escolas privadas, os dados coletados se concentram nessa rede de ensino.

Estão incluídos cursos e escolas de idiomas, já que minha licenciatura é de Letras Língua Inglesa, e o foco está em investigar como a construção de conhecimento da L2 ocorreu em aulas remotas. Esta seção aborda também quais foram os desafios e qual a visão dos professores de língua inglesa sobre essa experiência de ensino, assim como refletir sobre

as competências digitais que tanto os estudantes como os professores possuem. Os professores responderam de forma anônima, então, serão identificados pela letra P e um número correspondente.

Questionário - Professores no ensino remoto

1. Você é professor de língua inglesa em qual rede de ensino?
2. Como avalia sua proficiência no uso de tecnologias?
3. De maneira geral, como você percebe a ideia de lecionar aulas online? Como ela se compara à sua experiência pessoal?
4. Quais as maiores dificuldades que encontrou para adaptar-se ao novo formato?
5. Você teve apoio da escola para o planejamento e ajuste de conteúdos para o formato remoto?
6. Como você descreveria sua experiência? Sinta-se livre para compartilhar suas experiências, preocupações, frustrações e realizações
7. Caso tenha conhecimento, quais foram os critérios para escolha da plataforma utilizada?
8. Qual a idade dos seus alunos? A plataforma ajuda e tem ferramentas condizentes com essas faixas etárias?
9. Que tipos de problemas têm prejudicado o bom ritmo de aula?
10. Como está o engajamento das suas turmas?
11. Quais impactos você acha que o ensino remoto teve no rendimento de alunos de língua inglesa?
12. No retorno às aulas presenciais, você acredita que haverá maior uso de tecnologia nas salas de aula?

O ambiente presencial proporciona uma maior interação entre os alunos e, conseqüentemente, eles conseguem desenvolver melhor as habilidades orais. Uma das observações a respeito da língua inglesa em ensino remoto é a falta dessa prática. A videoconferência não permite que mais de uma pessoa fale ao mesmo tempo, então planejar uma aula de qualidade que permita que todos participem individualmente para praticar a fala nem sempre é possível, tendo em vista que as escolas precisam que, a cada aula, o cronograma de lições seja seguido. São poucas as plataformas que permitem a abertura de salas alternativas para haver um tempo de interação específico entre os alunos. Alguns professores tentam usar os *warm ups*, os *closings*, as correções de atividades, leituras e discussões para que cada estudante tenha chance de falar na língua alvo.

Muitas escolas não ofereceram o apoio necessário para reorganizar o ano letivo. Mesmo sem capacitação específica, os profissionais de ensino responderam ter competências digitais, sabendo, no mínimo, ter proficiência nas plataformas utilizadas. Alguns dão aulas em mais de uma escola, fato que contribui para que conheçam os aplicativos e seu funcionamento. Apesar disso, as causas principais de rupturas no andamento da aula são os

problemas técnicos. Problemas de áudio, vídeo e conexão tomam muito tempo das aulas, atrapalham a participação dos alunos e causam muito estresse. Com o tempo de tentar incluir o aluno com problemas técnicos na aula, acaba se perdendo a atenção dos outros da turma, que podem parar de acompanhar significativamente as falas do professor.

Por estarmos em um momento de isolamento social, a devida separação da vida pessoal e trabalho fica cada vez mais difícil, e a falta de contato com pessoas e ambientes que faziam parte do cotidiano tem grande impacto na saúde mental de todos. Podemos notar que, para professores, que foi uma das categorias que não parou diante da suspensão de atividades presenciais, isso tem um peso particularmente grande. Falamos de pessoas que devem estar preparadas a todo o momento para mediações entre alunos e os conteúdos.

O aumento da carga horária é outra preocupação. A rotina desgastante de preparar aulas fora do ambiente de trabalho e se dedicar constantemente ao planejamento para diferentes turmas, além do tempo de trabalho lecionando em frente ao computador, afeta o bem estar dos docentes. Isso acontece, principalmente, com professores que trabalham em escolas particulares, com muitas turmas e grande quantidade de alunos. Negligenciar sentimentos e relações pessoais ao mesmo tempo em que está em contato constante com alunos e suas individualidades demanda forte carga emocional. Essa realidade se ilustra pelo relato da professora de ensino fundamental:

A pandemia deixa sequelas emocionais, psicológicas e comportamentais em muitos professores por excesso de trabalho (planejar aulas on-line demanda mais tempo do que aulas presenciais), negligência das emoções e afastamento da família para precisar focar no trabalho. Precisei começar o tratamento psiquiátrico pois comecei a ter crises de ansiedade durante as aulas. Trabalhava em duas escolas e precisei me demitir de uma pois estava vivendo para trabalhar. (P5)

Tenho tido dias bons e muitos dias complicados. As aulas levam o dobro de tempo para serem preparadas, os alunos nem sempre estão com conexão boa, ou equipamento adequado - tudo acaba sendo muito questão de sorte. (P7)

Há também a questão da impessoalidade de lecionar em plataformas digitais. A maioria dos professores que responderam o questionário tem contato com as faixas etárias de 4 a 15 anos. Para os alunos menores, acompanhar a aula é difícil sem o auxílio dos pais para mantê-los focados nas atividades, além de necessitarem de um esforço e energia maior para fornecer uma variedade de exercícios e animação por meio das telas para suprir a separação física, utilizando ao máximo as ferramentas digitais - como *whiteboard*, para que elas possam interagir nas atividades ou recursos de multimídia vinculados à plataforma.

No caso das crianças menores, 4 e 5 anos, elas dependem exclusivamente do auxílio dos pais ou de um adulto para orientar a criança nas aulas. E nem sempre isso é possível, pois alguns pais têm ocupações no horário da aula e apenas ligam o computador e botam as crianças na frente da tela. (P3)

Creio que uma das maiores dificuldades, particularmente, foi estar distante fisicamente das crianças. O professor da educação infantil lida muito com a afetividade, com o contato, elementos importantes para a formação da criança. (P2)

Para os alunos mais velhos, o engajamento é o mais desafiador. Embora os professores consultados tenham, de maneira geral, turmas participativas, muitos não ligam as câmeras, então, o acompanhamento das aulas é feito apenas de maneira verbal, quando ligam os microfones. Isto facilita a falta de participação para os alunos que já são tímidos, por não quererem se expor a todos na turma. Isso é ainda mais grave nas aulas de inglês, visto que há a necessidade da prática e participação oral de todos. Fora das escolas de idiomas, a disciplina de Língua Inglesa não é vista como a mais importante, acrescentando mais um fator para que os alunos não se encorajem a participar.

Os adolescentes têm mais facilidade para se dispersar porque possuem, literalmente, um mundo de possibilidades a apenas um clique de distância e muitos frequentam as aulas sem alguém por perto para monitorar. Isso faz com que o professor tenha de se desdobrar na criatividade em torno das atividades, gestos, tom de voz e linguagem utilizadas para prender a atenção dos discentes e fazer com que eles entendam a importância do momento de prática, além de estimular na criação de um ambiente empolgante para o aprendizado de um novo idioma.

Foi muito desafiante. Ainda é. Quando comparamos com as aulas presenciais, o formato remoto é muito impessoal. É difícil de dizer se os estudantes estão ali, se estão acompanhando, se não estão ali... difere muito da experiência de dar aulas presenciais. (P5)

Lecionar aulas online tem sido desafiador, principalmente por ser algo novo e imposto de forma compulsória como forma de não haver perda didática no ano de 2020. Depende muito da plataforma utilizada, da interação entre os participantes e da renovação das atividades propostas a fim de manter a "platéia" motivada. (P9)

Por não termos formação específica para o teletrabalho, descobrir ferramentas e como colocar diferentes metodologias em prática traz erros e acertos em busca de descobrir qual se aplica melhor à turma. O costume da dinâmica de planejamento de aulas presenciais leva a uma percepção de tempo diferente quando inseridos nas plataformas, além da necessidade de criação de um espaço apropriado para a gravação das aulas, que muitos não possuíam em suas

casas, e as longas horas naquela mesma posição, que antes era gasta em dinâmicas físicas e a costumeira observação de sala, passando de carteira em carteira.

Parece que ela [aula online] passa mais rápido, e isso impacta no planejamento e no gerenciamento de tempo, fazendo com que acabe achatando ainda mais o calendário. (P8)

Fato é que, após quase 5hs corridas com fones de ouvido, tentando ensinar, avaliar, corrigir e estimular os alunos, a dor de cabeça é inevitável, e ficar sentado, ao menos para mim que dou aula em pé há mais de uma década, é bem sofrido. (P7)

Mesmo com todas as dificuldades, muitos docentes descreveram suas experiências como positivas, pois agora eles estão mais confiantes e preparados para cenários adversos e sentem que expandiram seus conhecimentos e aprenderam novas metodologias. Mesmo com a falta de prática oral, muitos recursos utilizados nas plataformas tiveram um impacto favorável na aprendizagem de língua estrangeira dos alunos, que antes não eram usados em sala de aula. Houve também aqueles alunos que não eram participativos na escola e viram no ensino online um local mais confortável para tirar dúvidas ou fazer comentários.

No início foi bastante desafiador, mas, com o tempo, consegui me adaptar ao novo formato de ensinar e até mesmo criar atividades que sejam equivalentes ao modelo de ensino. (P1)

Posso descrever minha experiência, inicialmente, como desafiadora. E como todo desafio, me trouxe (e ainda está trazendo) muito aprendizado. Estou me sentindo mais confiante e entusiasmada para lidar com as constantes transformações que esse universo mágico proporciona. (P4)

Já na rede pública, algumas escolas tentaram recomeçar as aulas em maio, mas sem instruções. A solução encontrada foi a organização de materiais em PDF com atividades e conteúdos de todas as disciplinas no mesmo documento, enviada pelo *WhatsApp* (quinzenalmente ou semanalmente) e disponibilidade para tirar dúvidas. Só em agosto, depois de cinco meses sem aulas, a Secretaria de Educação lançou orientações oficiais sobre frequências, avaliações e conteúdos a serem trabalhados no ensino remoto - em algumas escolas a professora conseguiu fazer encontros no *Google meet* guiada pelo material enviado.

Em outra grande instituição pública em Natal, o Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), as aulas só tiveram início em outubro deste ano de 2020. O *Google Classroom* foi utilizado para disponibilização de materiais didáticos e avaliações e as aulas aconteceram via *Google Meet*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desafiador. Essa foi a palavra mais usada pelos professores para descrever a experiência de ensino remoto em meio a uma pandemia. Incluo-me nesses dados por compartilhar das opiniões e das práticas aqui expressas. Muitos profissionais da área não apoiam esse formato de aulas - é compreensível, pois nem os alunos nem os professores do ensino público brasileiro possuem condições favoráveis para que ele funcione com qualidade. Não tenho objetivo de idealizar esse ensino, foi desafiador demais, exigiu de muitos esforços que deixaram marcas, tiraram bilhões de estudantes da sala de aula.

Mas para os docentes que fizeram funcionar e para os estudantes que possuem os recursos necessários, esse tempo incerto pode ser transformado em um momento enriquecedor, de manter o ensino e uma (possível) rotina de estudos que não desfavoreça o aprendizado do aluno, assim como um momento de proporcionar reflexões acerca do que está por trás da tela que encaramos por tantas horas. Fica clara a necessidade do letramento digital e de capacitação continuada do professor, dadas as constantes mudanças e atualizações tecnológicas que perpassam a sociedade.

No questionário apresentado na seção anterior, essa resposta já foi positiva: “acreditamos que as tecnologias vão ganhar ainda mais espaço na educação”. Porém, isso não pode acontecer sem uma reformulação metodológica ampla. Muitas são as discussões, mas a ação prática, entretanto, é mais complexa do que parece. Até os professores com plenos conhecimentos teóricos de como inovar tem dificuldades frente à realidade de tradições pedagógicas. É certo que este período de ensino remoto ainda vai render muitas pesquisas e novas descobertas sobre o uso das tecnologias no ensino e tem potencial de trazer investimentos à rede pública de ensino em busca de uma atualização necessária não apenas de recursos tecnológicos, mas de mentalidades e formações.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Rodrigo. “Evasão escolar pode aumentar com pandemia, alertam debatedores.” **Agência Senado**, Brasília, 09 jul. 2020, Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/07/09/evasao-escolar-pode-aumentar-com-pandemia-alertam-debatedores>>. Acesso em: 14 set. 2020.

BOERES, Sonia. O letramento e a organização da informação digital aliados ao aprendizado ao longo da vida. **Revista Digital Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Brasília, 2018.

COIRO Julie, DOBLER, Elizabeth. **Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet**. Reading Research Quarterly. v. 42, n.2, 2007, p.214-257.

CONTIERO, Lucinéia. Tecnologias e Interatividade no Ensino de Línguas Estrangeiras. In: **V Congresso Nacional de Educação**. Recife: EDUFPE, 2018.

COSCARELLI, Carla Viana. (org.). **Tecnologias para aprender**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FRANCO, C. de P. Understanding digital natives learning experiences. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v.13, n.3, 2013, p.643-658.

GARCIA, Tânia Cristina Meira et. al. **Ensino remoto emergencial: proposta de design para organização de aulas**. Natal: SEDIS/UFRN, 2020.

HOOKS, B. **Teaching to transgress: education as the practice of freedom**. New York: Routledge, 1994.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

MOREIRA, M.A. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora da UnB, 1999.

NICOLELIS, Miguel. **O verdadeiro criador de tudo: Como o cérebro humano esculpiu o universo como nós o conhecemos**, São Paulo: Planeta, p. 327-350, 2020.

PENNYCOOK, A. **A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica**. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (org.). Linguística aplicada e transdisciplinaridade. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 23-49.

PENNYCOOK, A. **Uma linguística aplicada transgressiva**. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67-84,

PRENSKY, M. **Digital Natives Digital Immigrants**, 2001.

PUGENS, N. de B., HABOWSKI, A. C., & CONTE, E.. Os processos de ensino atravessados pelas tecnologias digitais. **Rede - Revista De Educação a Distância**, 5(3), 2018, p. 496-509.

RIBEIRO, Ana Carolina. **Letramento digital: Uma abordagem através de competências na formação docente**. Porto Alegre, 2013

RODRIK, D. **The Globalization Paradox: Democracy and The Future of World Economy**. Nova York: Norton, 2012.



SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.** Educação e Sociedade, Campinas, v.23, n.81, 2002, p.143-160.

SPARROW, B., Liu, J., & Wegner, D. M. **Google effects on memory: Cognitive consequences of having information at our fingertips.** Science, 2011.

VALENTE, José Armando (org). **O computador na Sociedade do Conhecimento.** Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

VEEN, W. e VRAKKING, B. **Homo Zappiens: educando na era digital.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

VELLOSO, Maria Jacy Maia. **Letramento digital na escola: um estudo sobre a apropriação das interfaces da Web 2.0.** Belo Horizonte, 2010.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem.** Martins Fontes, 1978. _____. Obras escogidas II. Madrid: Visor, 1993.

CAPÍTULO 6

RELAÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM LÍNGUA INGLESA ANTES, DURANTE E DEPOIS DA PANDEMIA: TEMPO DE CRISES, RUPTURAS E RECONSTRUÇÕES

Hális Alves do Nascimento França¹⁶

RESUMO

Neste capítulo, exploramos alguns aspectos das relações de ensino aprendizagem de língua inglesa nas práticas docentes antes, durante e depois do ano de 2020, fazendo observações a partir do impacto da pandemia de SARS-CoV-2, ou Covid-19, e do olhar de um professor de língua inglesa em reta final de formação pedagógica formal. Ao longo das observações, levantamos alguns desafios e dificuldades nas práticas docentes da disciplina no contexto do ensino básico, focando nas questões de logística curricular, estagnação tecnológica e engajamento na formação e contextualizando-as, inicialmente, no período pré-pandêmico, que denominamos “tempos de crise”. Em seguida, relatamos as experiências e circunstâncias presentes que levaram, primeiro, a uma interdição e, segundo, a uma tentativa de adaptação do ensino de língua inglesa à realidade pandêmica, dissertando sobre a situação dessas três questões e sua transição para o ambiente da escola digital no presente período, que denominamos “tempo de rupturas”. Por fim, refletimos de maneira pontual a respeito de perspectivas futuras como produto do contexto atual envolvendo essas questões, com foco no fortalecimento da escola digital e seu papel central no desenvolvimento da autonomia dos sujeitos em formação para um cenário pós-pandêmico, que denominamos “tempo de reconstruções”.

Palavras-chave: Ensino de língua inglesa. Pandemia. Logística curricular. Estagnação tecnológica. Engajamento. Escola digital. Autonomia.

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 trouxe consigo não apenas os desafios e complexidades habituais do ensino de língua estrangeira na rede básica, mas também a maior crise do século até o momento, com a eclosão da pandemia de SARS-CoV-2, ou Covid-19, em todas as regiões do mundo. Dentro dessa nova realidade, abriu-se necessidade de maior urgência na busca por abordagens que pudessem não apenas mitigar os problemas pré-pandemia, mas também

¹⁶Formando do curso de Letras/Inglês da Universidade Federal do Rio Grande do Norte; pesquisador voluntário do GRIFARS; e-mail para contato: halisalves.uni@gmail.com



pensar e proporcionar soluções de pequeno, médio e longo prazos para reorientar todo o projeto de ensino-aprendizagem de língua inglesa para práticas pedagógicas atuais e futuras.

Apesar de compreender que o impacto da pandemia no sistema educacional é imensamente transversal, afetando todas as camadas humanas e institucionais, e que há, de fato, dificuldades de maior prioridade, como as limitações cruéis e proibitivas impostas por condições sócio-econômicas precárias e problemas de sub-socialização ou socialização restrita, especialmente entre alunos mais jovens, optamos por desenvolver e explorar ideias que remetem a aspectos sobre os quais poderemos nos debruçar com um pouco mais de cuidado no âmbito do ensino-aprendizagem de língua inglesa. Nesse sentido, selecionamos, neste capítulo, três eixos centrais para identificação de crises, observação de rupturas e reflexão sobre possibilidades futuras: logística curricular, estagnação tecnológica e engajamento na formação.

Explorando esses eixos, procuramos traçar um panorama de desafios existentes na realidade pré-pandêmica a partir de pesquisas e impressões sobre a identificação de processos de crise dentro do sistema educacional, de maneira geral, e das práticas de formação voltadas para o ensino-aprendizagem de língua inglesa, em particular. Tendo essas dificuldades como ponto de partida, situamo-nos no contexto atual deflagrado pelo evento pandêmico, trazendo essas questões como núcleo de reflexão. Em nossa proposição, procuramos perceber como dificuldades evidenciadas por meio dessas questões se aprofundaram, acabando por dismantelar parte dos esforços existentes para remediar seu fluxo intermitente de crises.

O tempo atual, contudo, é também tempo de lançar as sementes de alternativas para o futuro de novas práticas de formação no ensino-aprendizagem de língua inglesa, ao passo em que testemunhamos a corrosão de modelos e projetos que dependem exclusivamente de uma plataforma pedagógica presencial para a implementação de suas diretrizes. Dessa forma, visualizamos na escola digital, ao mesmo tempo, um conceito e um espaço, um caminho possível e provável de ruptura com o paradigma presencial.

A escola digital, de certa maneira, já está sendo implementada, ainda que de maneira incipiente e desordenada em face da emergência súbita do contexto pandêmico, carecendo ainda de atenção e estudo no que tange às suas limitações e possibilidades, uma vez que também traz consigo dificuldades e desafios que a ela são particulares. Contudo, é precisamente por esse motivo que procuramos voltar nosso olhar para compreender como esse processo de migração para a escola digital está ocorrendo e que desdobramentos podemos desejar/esperar desse fenômeno, colocando em evidência como isso afeta e é afetado pelos problemas de logística curricular, estagnação tecnológica e engajamento na formação.

1. Pré-pandemia: tempos de crises.

A situação do ensino-aprendizagem de língua inglesa no ensino básico, e sobretudo na rede pública estadual e municipal, já era precária antes de 2020 e do evento pandêmico deflagrado pela propagação do novo coronavírus e da doença Covid-19. Desafios e dificuldades sempre existiram na implementação de um currículo escolar adequado e satisfatório às necessidades do aluno no espectro de todas as disciplinas, com o ensino de línguas estrangeiras deixado, por vezes, à margem no âmbito curricular. De fato, talvez seja raro encontrar algum momento na história recente em que o ensino de línguas estrangeiras não estivesse no rastro de crises de vários tipos e dimensões. Focamos aqui, no entanto, três crises específicas: a crise da logística curricular, a crise da estagnação tecnológica e a crise do engajamento na formação.

De acordo com relatório coordenado pelo British Council a respeito do ensino de inglês na educação pública brasileira, as maiores dificuldades enfrentadas pelos professores das disciplinas de língua inglesa na rede pública são encabeçadas por problemas referentes aos recursos didáticos, abrangendo 81% das respostas, sendo o item mais predominante a falta de recursos tecnológicos para 43% dos professores (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 15). Em seguida, o relatório menciona a desvalorização e distanciamento dos alunos em relação à língua inglesa, com 59% de respostas, enfatizando que a língua inglesa não é considerada um idioma relevante para os alunos (para 41% das respostas) e que não faz parte da realidade dos alunos (33% das respostas). Nas categorias restantes, os professores mencionam dificuldades de planejamento (34% das respostas), contratos e salários ruins (30%) e carga horária insuficiente (27%).

A partir desse quadro preliminar sugerido pelo relatório, posicionamos nossas questões considerando como o problema dos recursos didáticos se relaciona diretamente com a crise da estagnação tecnológica; como o problema da desvalorização e distanciamento dos alunos se relaciona diretamente com a crise do engajamento na formação; e como o agrupamento de problemas referentes às dificuldades de planejamento, precariedade do retorno financeiro e insuficiência de carga horária se relacionam direta e indiretamente com a crise da logística curricular. Nessa perspectiva, compreendemos que há uma relação consequencial entre essas três questões, de modo que seguimos com observações a respeito de dificuldades encontradas na logística curricular e como ela contribui, e é ao mesmo tempo afetada, pela estagnação tecnológica e pela falta de engajamento dos alunos em seu próprio processo de formação no ensino-aprendizagem de língua inglesa.



A crise da logística curricular, ainda que pareça relativamente difusa em sua definição, perpassa problemas que possuem uma base comum: as circunstâncias institucionais de implementação de planos e projetos político-pedagógicos. Observando o período pré-pandêmico que nos posicionou no atual contexto histórico, parece evidente que a posição da língua inglesa na escola sofre com sua satelitização no espaço das práticas curriculares, desvalorizando sua relevância na vida escolar e o valor do trabalho empenhado pelos professores em seu ensino.

A satelitização das disciplinas de língua estrangeira, por exemplo, pode ser representada pela dedicação de carga horária restrita, em comparação às demais disciplinas do quadro curricular. Dada a importância do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, especialmente em face do imperativo globalizado e globalizante do acesso à informação e comunicação digital, seria de se imaginar que fosse uma preocupação de ponta formar cidadãos que pudessem navegar esse mar de *bytes* com domínio da língua e do letramento necessários.

Não é esse, no entanto, o caso. Limitações, a mais evidente das quais gira em torno do gerenciamento e escassez de recursos humanos e institucionais, impedem que se explore de maneira adequada o potencial de emancipação dos conhecimentos e saberes da língua estrangeira, bem como das práticas e vivências sócio-culturais que nela se realizam. Em outras palavras, o que há são tentativas de adaptar essas metas às realidades do contexto sócio-econômico das comunidades de alunos, professores e escolas no Brasil.

A práxis pedagógica, isto é, aquela implementada na sala de aula propriamente dita, é de tentar se movimentar ao redor dessas limitações, de tentar fazer algo a despeito delas e, com sorte, alcançar algum ou parte de algum objetivo estabelecido no currículo. A batalha pela eficiência do ensino de língua inglesa na educação básica é sempre muito intensa e incerta, de modo que é compreensível que isso influencie na desmotivação dos professores com o planejamento das atividades a serem realizadas em sala de aula.

O ensino de língua inglesa, em particular, beneficia-se da existência de um conjunto de recursos áudio-visuais necessários para a implementação de práticas pedagógicas eficientes. Se, na rede federal e privada, o acesso a esses recursos é relativamente satisfeito, nas redes públicas estadual e municipal o acesso é, via de regra, limitado e insuficiente. Dessa forma, os desafios decorrentes da logística curricular, por mais que venham a se articular em torno de uma solução concreta a curto prazo, podem persistir em face da segunda crise que mencionamos: a crise da estagnação tecnológica.

No relatório do British Council (2015), a falta de recursos tecnológicos constituiu um dos maiores fatores na identificação das dificuldades encontradas pelos professores de língua inglesa, sobretudo porque aliadas logo em seguida à incongruência entre o nível do material didático oferecido e o nível dos alunos (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 15). Circunscrevendo essa crise, podemos computar também a falta de atualização tecnológica, o sucateamento dos recursos ainda existentes e o eventual anacronismo das práticas docentes na realidade pedagógica do ensino de língua inglesa, todos fatores que contribuem para o aprofundamento desse quadro diagnóstico.

Além disso, a crise da estagnação tecnológica está diretamente relacionada à crise do engajamento na formação, o terceiro eixo sobre o qual nos debruçamos neste capítulo. De acordo com o relatório do British Council (2015), como vimos anteriormente, a desvalorização e o distanciamento dos alunos em relação à língua inglesa representaram forte impacto na expressão desse desafio, de maneira que pode significar também a falta de estímulo em se dedicar a uma formação que não oferece meios de expor esses alunos às práticas discursivas e sócio-culturais do idioma, reforçado pela inadequação dos recursos tecnológicos disponíveis para isso.

Em concordância com o relatório, Furman, Lemke e Stutz (2009) colocam que, a despeito da relevância da língua inglesa hoje, os alunos não veem sentido em seu estudo, pois "não consideram a possibilidade de engajamento e participação em atividades transnacionais [...] principalmente a atividade de intercâmbio para estudar, conhecer novas culturas, sistemas políticos, entre outras alternativas" (FURMAN; LEMKE; STUTZ, 2009, p. 119). Se no processo de ensino-aprendizagem em língua inglesa é fundamental haver meios de trazer esses mundos, tanto anglófonos quanto multiculturais, para a sala de aula, e se esses recursos não estão disponíveis, então se torna evidente como isso é capaz de gerar distanciamento por parte dos alunos e interferir nas dinâmicas de projetos e planejamentos envolvidos na logística curricular. De certa forma, são questões que se intercalam, criando um nó particularmente difícil de se desatar. Apenas uma ruptura ampla e abrangente seria capaz de reestruturar a conjuntura dessas crises e abrir espaços para novas abordagens de resolução, o que ocorreu, em março deste ano, com a eclosão da pandemia do novo coronavírus.

2. Pandemia 2020: tempo de rupturas.

A pandemia da Covid-19 interditou subitamente as práticas educacionais no Brasil, provocando um efeito em cadeia que desestruturou o combalido sistema educacional do país.



No período de escrita deste capítulo, em setembro do mesmo ano, o sistema ainda tenta se manter de pé a partir de medidas apressadas e intervenções emergenciais para conter pelo menos parte dos danos provocados por essa crise sanitária de escala sem precedentes. Aquilo que métodos, princípios e estruturas tinham de mais robusto se desgastou, e o que era fragilizado terminou de ruir, inaugurando efetivamente um período que denominamos de tempo de rupturas.

No presente momento, e como processo crescente desde que as primeiras medidas emergenciais passaram a ser tomadas pelas autoridades governamentais, civis e privadas, o modelo vigente de ensino presencial foi suspenso em face do risco de contaminação de docentes, discentes e profissionais da educação. Disso decorreu-se como alternativa discutir e implementar, na medida do possível, os modelos de ensino remotos, como meio de dar prosseguimento às práticas educacionais e garantir que pelo menos parte das atividades curriculares pudessem ser realizadas fora do âmbito da escola física.

A principal ruptura foi, portanto, a da ideia da escola como estabelecimento sócio-geográfico. Com a migração e adaptação emergencial para ambientes digitais de ensino-aprendizagem, docentes, discentes e profissionais da educação passaram a se situar em uma situação vagamente análoga à de refugiados territoriais. As pessoas da escola, por assim dizer, tiveram que deixar para trás suas existências e práticas naquilo em que se atrelavam ao espaço sócio-geográfico para se ver em situação de estabelecer ou restabelecer as funções que caracterizam a escola, desta vez no solo intangível dos espaços digitais. Dessa ruptura surge, assim, a nova relevância da escola digital no contexto da Web 2.0.

De acordo com Zeng (2018), o termo Web 2.0 se refere às tecnologias emergentes de incentivo às vozes e produções dos usuários, como blogs, podcasts, redes de compartilhamento, redes sociais, wikis, e etc., que ecoam aspectos ideológicos da cultura de participação e interatividade da era digital (ZENG, 2018, p. 19-20). Nessa percepção, o espaço digital se multiplica e se coletiviza, em grande parte, devido ao maior acesso a aparelhos de telefonia móveis, os *smartphones*, e maior acessibilidade econômica dos serviços de Internet, gerando maior abertura para produção de conteúdos e interações por parte de cada vez mais sujeitos individuais e sociais.

Na perspectiva da escola digital, o sucesso na formação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e, no nosso caso, da língua inglesa, está atrelado ao ambiente além da sala de aula, por meio do engajamento com atividades do mundo através de recursos midiáticos e digitais (ZENG, 2018, p. 23). Dessa forma, a corrida pelo ensino remoto que atualmente testemunhamos se transforma em uma corrida pela ocupação dos espaços digitais convertidos

em espaços pedagógicos e educacionais, uma vez que a sala de aula como atributo físico não é viável enquanto a pandemia for uma realidade.

Do ponto de vista das três crises que exploramos na seção anterior, a emergência da escola digital tem servido para desestabilizar e, por vezes agravar, problemas e fragilidades que já estavam presentes antes, aprofundando vulnerabilidades de maneira a impossibilitar a migração das pessoas da escola sócio-geográfica para esse novo e *impromptu* ambiente de ensino-aprendizagem. Essa nova dinâmica despontou com um novo impacto no ensino de língua inglesa, dando novos contornos também ao modo como as pessoas da escola se engajam com a vivência do idioma dentro de uma mediação mais difusa e descentralizada.

A logística curricular, por exemplo, representa uma das questões com maior potencial de deterioração. Se em primeiro momento identificamos o fenômeno da satelitização das disciplinas de ensino de língua estrangeira e um redirecionamento de recursos humanos e pedagógicos voltados para objetivos a curto ou médio prazo, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em segundo momento, na crista da pandemia, visualizamos o contínuo dismantelamento da orientação curricular que antes já estava fragilizada.

Esse dismantelamento se conecta com a restrição ainda mais grave de recursos humanos e tecnológicos capazes de obstruir o acesso das pessoas da escola sócio-geográfica em sua migração para a escola digital. Com a escassez de recursos, é compreensível que professores e profissionais da escola procurem utilizá-lo da maneira mais próxima possível do núcleo curricular prioritário, considerando também o relativo despreparo de todos os sujeitos da formação para lidar com uma realidade digital. Isso se evidencia em particular, e na esteira dos problemas levantados pelo relatório do British Council (2015), nas dificuldades de conversão das metodologias de planejamento das aulas presenciais para uma forma remota factível e na diluição das barreiras que separavam os espaços de trabalho dos espaços domésticos.

No plano subsequente, temos também uma complicação que redimensiona a crise da estagnação tecnológica, expandindo-a de forma a ocasionar um panorama amplamente assimétrico de escolas digitais, no plural, o que significa que os espaços digitais ocupados pelas pessoas da escola não são os mesmos. Dependendo do tipo de instituição a que pertencem essas pessoas, que podem vir da rede federal, estadual, municipal ou privada, os recursos e espaços disponíveis podem ser drasticamente afetados pela escassez de acesso, disponibilidade e treinamento.

É um dos realces das discrepâncias sócio-econômicas do país e, sobretudo, do estado do Rio Grande do Norte, o que implica uma discrepância também na autonomia e realização



do estabelecimento das escolas digitais para as pessoas que nelas buscam refúgio das impossibilidades da escola sócio-geográfica, interdita pela pandemia por tempo indeterminado. No momento atual, aquelas escolas que conseguiram migrar com algum efeito para o ambiente digital assim o fizeram, enquanto que várias outras ficaram para trás no processo.

Para o ensino da língua inglesa no ensino básico, isso traz consequências que certamente terão seu impacto sentido ainda por muitos anos. Uma vez que os computadores, celulares e tablets passarem de aparelhos acessórios a recursos essenciais de acesso à educação, criou-se um gargalo que reflete essas disparidades sócio-econômicas de maneira desconcertante. Quem não tem condições econômicas de obter e manter um aparelho, fica obstruído às portas da escola digital.

Mas há mais: sendo os aparelhos meramente ponto de acesso, a estagnação tecnológica pode afetar também o modo como se dão as práticas educacionais nesse ambiente digital. Afinal, é através do domínio dos recursos digitais disponíveis e na tradução adequada das práticas pedagógicas para esse novo ambiente que se pode dar alguma continuidade às atividades de formação que foram interrompidas no pré-pandemia.

Dessa forma, aqueles que conseguem acessar a escola digital ainda chegam a um obstáculo adicional, e assim mais outra fração de “refugiados” se perde no percurso de sua formação. Nessa situação, é possível levantar, com muita plausibilidade, a possibilidade de escolas que se mostram peritas no estabelecimento dessa escola digital, mas que, na minúcia da prática, dissimula a aparência de continuidade aplicando metodologias pouco adequadas ou pouco adaptadas para esse estado de excepcionalidade pedagógica.

Ao mesmo tempo, e certamente uma minoria, há aquelas escolas que conseguiram, ou estão conseguindo da melhor maneira possível dentro das circunstâncias, explorar caminhos que de fato constroem fundações suficientemente robustas para que suas versões digitais se arraiguem e se desenvolvam dentro de diretrizes e planejamento proveitosos. Nesse sentido, imaginamos que o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa ideal se aproximaria da disponibilização de ambientes propícios para desenvolvimento da autonomia do aluno, abrindo as portas para sua emancipação pedagógica e provendo-lhe de meios para explorar por si mesmos as possibilidades que o ambiente digital oferece em termos de vivência das línguas inglesas e culturas convergentes.

Isso implica dizer que uma escola digital, mesmo em sua forma primitiva, seria capaz de proporcionar uma experiência de formação que desse os primeiros passos na percepção das ferramentas possíveis, tanto para discentes quanto para docentes e profissionais da educação,



em um processo de descoberta de dimensões que podem e devem ser apropriadas, reapropriadas e ressignificadas em prol da formação educacional e das práticas docentes. É o redescobrimto de plataformas de comunicação, de softwares, ferramentas gamificadas e gamificantes, de armazenamento em nuvem de acesso coletivo, de recursos áudio-visuais inúmeros e de outras produções culturais que podem amplificar e reconduzir o fluxo do ensino aprendizagem da língua inglesa.

Uma escola digital que supere ou que defina planos ou projetos para superar esse desafios, mantendo-se, apesar de tudo, com um pé nesse novo formato, ainda se depara em concomitância com a terceira das crises mencionadas anteriormente, que é a crise do engajamento na formação. Quando o ambiente proporcionado pela escola sócio-geográfica já enfrentava esse problema a um nível severo, na escola digital isso se amplifica na redução dramática de meios pelos quais o professor pode atrair a atenção do aluno para a órbita da sala de aula. Vídeos omitidos e microfones desligados são uma marca proeminente do isolamento, por vezes desumanizante, dos sujeitos envolvidos na co-formação. Elementos que antes instigavam o engajamento, como presença dos pares e dos professores, agora se esfacelam na superfície difusa da aula pelo *Google Meet*. Como, então, contornar essa crise que por ora ainda se arraiga no cerne das relações educacionais, principalmente no contexto do ensino-aprendizagem de língua inglesa, em que certas práticas pedagógicas de colaboração, interação dialogal e intercomunicação entre os alunos é ainda parte essencial do conjunto de atividades didáticas de formação na língua estrangeira?

Fica evidente, portanto, que quaisquer soluções para a crise do engajamento passa pela apropriação dos recursos digitais assíncronos que priorizem a autonomia do aluno no papel de agente de sua própria formação. A ruptura se concretiza, nesse âmbito, na desestruturação de quaisquer modelos que impunham uma perspectiva apassivadora do aluno em relação ao objeto de sua formação. Ainda que as práticas pedagógicas mais contemporâneas já estivessem se orientando em torno do maior agenciamento do aluno em sua educação, a ruptura ocasionada pelo momento histórico atual veio a contribuir, de maneira possivelmente decisiva, no rompimento com padrões ainda verticalizados ou automatizantes de condicionamento do aluno nas relações de ensino aprendizagem da língua inglesa.

Somado a isso, a desierarquização do professor enquanto presença determinante e predominante para a condução da formação do aluno, com todas as suas implicações psicossociais, pode vir a acelerar esse processo. A ruptura dos modelos de engajamento na formação e no ensino de língua inglesa constitui, certamente, um dos muitos pontos já fragilizados que se desmantelam na ocasião da pandemia de 2020, abrindo precedentes e

oportunidades para que os sujeitos de co-formação se lancem sobre as técnicas, práticas e letramentos necessários para a (re)apropriação de toda a digitalidade que esse novo território escolar tem a oferecer.

3. Pós-pandemia: tempo de reconstruções.

Diante dessas circunstâncias disruptivas, drásticas e imperativas, é incompatível adotar uma postura omissa ou conformista em relação às práticas educacionais e às novas formas que elas passam a assumir em face da epidemia global de Covid-19. Para lidar com essas transformações, cabe adotar uma postura mais do que reativa, que até o momento tem intermediado tudo que é urgente, reagente ou emergencial, mas uma postura verdadeiramente ativa, que se direciona com propósito à ação, uma ação deliberada, informada e centrada nas perspectivas que fazem tantas pontes quanto possíveis entre a escola sócio-geográfica e a escola digital.

O ambiente digital representa um potencial de ambientes imersivos que leva a uma experiência de aprendizado ubíqua (ZENG, 2018, p. 29). O desafio colocado, portanto, é o de navegar essa imersão e, mais importante, de catalisar uma co-formação que ajude a navegar criticamente um mar de informação e desinformação que, com frequência, mostra-se tóxico para os usuários. Dentro do paradigma dos nativos e imigrantes digitais mencionada por Zeng (2018), esse processo dialógico de formação pode vir a contribuir de maneira essencial para que as práticas de ensino-aprendizagem se elaborem colaborativamente com o propósito de orientar os sujeitos da formação no letramento digital necessário para isso (ZENG, 2018, p. 31-32). Significa adotar uma postura proativa e conjunta no manejo pedagógico de redes sociais, jogos online, plataformas de vídeo e outros espaços acessíveis a partir de ambientes digitais.

Se refletirmos sobre os três desafios explorados nas seções anteriores, podemos chegar a algumas proposições a respeito do futuro das relações de ensino-aprendizagem em língua inglesa no pós-pandemia. A partir do primeiro semestre de 2021, de acordo com as previsões mais consolidadas, poderemos começar o processo de disponibilização de vacinas de prevenção ao coronavírus causador do Covid-19 e, assim, retomar as atividades educacionais presenciais.

Não acreditamos que essa retomada seja, contudo, um mero retorno ao status quo pré-pandêmico. As rupturas engatilhadas pela pandemia aprofundou crises anteriores a um ponto de quase ou total implosão de práticas, métodos ou perspectivas do ensino de língua inglesa



no ensino básico, forçando uma adaptação urgente e, por isso mesmo, dramática, das formas de ensino aprendizagem como um todo. Uma transformação dessa magnitude certamente deixará marcas permanentes nas redes públicas e privadas, a principal das quais, propomos, é o estabelecimento da escola digital como ambiente pedagógico suplementar ou paralelo nos modelos e práticas formativas.

A primeira razão é sobretudo realista: outras epidemias poderão ocorrer a qualquer tempo nos próximos anos. A epidemia de Covid-19 não foi a primeira, nem será a última, especialmente em face do ritmo frenético com que pessoas e bens viajam e são transportados na conurbação planetária que é a civilização no século XXI. E isso diante de um cenário cada vez mais preocupante relativo aos efeitos do aquecimento global e mudança climática, que se reflete na frequência maior e mais intensa de fenômenos meteorológicos, como tempestades e ondas de calor, propiciando uma cadeia de eventos que poderá ocasionar interrupções de curto, médio ou longo prazo às atividades educacionais presenciais, seja de língua inglesa ou quaisquer outras.

Com a experiência, ainda que traumática, adquirida por todos nós no fluxo dessa tragédia imprevista, teremos que incorporar a dinâmica do ensino remoto a currículos, projetos político-pedagógicos e políticas públicas educacionais, favorecendo um sistema híbrido que possa arcar com as pressões e dificuldades de uma realidade de isolamento generalizado. O que nos leva à segunda razão: a manutenção da escola digital é uma escolha, sobretudo, econômica.

A transição da dinâmica presencial - remota, e sua esperada reversão remota - presencial, tem acarretado um custo ainda incomensurável em termos de recursos humanos, técnicos e sociais, de forma que isso deve gerar impacto indelével na forma como os orçamentos escolares se organizam financeiramente. Portanto, é do interesse das administrações escolares continuar seguindo esse percurso, tanto para não perder o impulso e esforço já realizado nos últimos meses nessa direção, mas também como forma de se precaver contra futuras interrupções semelhantes, pandêmicas, meteorológicas ou outras. A adaptação do currículo às demandas da escola digital, incluindo compatibilização das plataformas salariais de professores e profissionais da educação e adoção de recursos didáticos descentralizados, certamente desempenhará um papel importante no modo como o novo modelo econômico da escola digital deverá se sustentar daqui para frente.

No ensino de língua inglesa em particular, a possibilidade de expansão da carga horária, ainda limitada e restrita, poderá surgir como uma alternativa para fortalecer o papel do seu ensino nas políticas curriculares das escolas, sobretudo da rede básica, através da

complementação com atividades síncronas ou assíncronas mediadas pela escola digital. Isso passa, em nossa proposição, pelo fortalecimento das dinâmicas de autonomia dos sujeitos da escola. Nesse sentido, compreendemos autonomia no ensino-aprendizagem de língua inglesa a partir de Teng (2019), definindo-a como conscientização, construção de capacidades e senso de responsabilização do aluno em relação ao próprio processo de ensino-aprendizagem, envolvendo, simultaneamente, relações sociais e individuais, e podendo ocorrer tanto dentro quanto fora da escola.

O professor, enquanto sujeito dessas relações, traz à mesa um papel de conhecimento e vivência dos diferentes processos de aprendizagem da língua inglesa que possui função central na construção da autonomia, catalisando o desenvolvimento de metodologias que incentivem a autonomia do aluno por meio da construção de pontes de facilitação, andaimagem (*scaffolding*), negociação, diálogo, mediação e posicionamento crítico (TENG, 2019, p. 25-26). A longo prazo são atribuições que ajudarão a compor a identidade do formando nesse processo de emancipação, fomentando também a criação de comunidades de prática linguística consistentes no decorrer de sua realização (TENG, 2019, p. 37-44).

Além disso, a consolidação da autonomia do aluno mediada pela escola digital pode funcionar como uma alternativa para lidar com a questão das grandes turmas e poucos recursos disponíveis, como apontam Gautam e Sarwar (2018). Dentro de um contexto de limitação de recursos, e a partir de um estudo de caso realizado com alunos de língua inglesa no ensino básico do Nepal, as autoras afirmam que a autonomia do aluno os incentiva a se ajudarem e a interagirem em atmosferas amigáveis com seus pares, e a usar o próprio raciocínio crítico para se auto-avaliar, favorecendo perspectivas descentralizadas da formação escolar (GAUTAM; SARWAR, 2018, p. 91). Essas perspectivas perpassam também a inclusão de atividades como tarefas de preencher espaços (*cloze tests*) feitas pelos próprios alunos, vivência de notícias de rádio e TV, construção de perfis para os alunos para maior integração e produção de poemas simples e escrita livre, aplicadas com resultados positivos no âmbito do experimento das autoras (GAUTAM; SARWAR, 2018, p. 96-97).

Mas, obviamente, as alternativas visualizadas na efetivação da escola digital como meio co-prioritário de formação pedagógica pressupõem a existência de uma infraestrutura mínima capaz de suportar essas relações e práticas de ensino-aprendizagem. A solução para essa questão passa evidentemente pelo amplo acesso às tecnologias. A disponibilidade de aparelhos e serviços digitais na rede básica de ensino antes da pandemia já era deficiente, de modo que a crise serviu apenas para aprofundar essa necessidade com ainda mais vigor. Se antes a falta de amplo acesso era uma desvantagem e um atraso, daqui para frente é algo que



arrisca interditar o acesso à educação de maneira geral. Dentro de um contexto em que a escola sócio-geográfica transita em simbiose para a escola digital, esse impedimento pode vir a representar um imenso retrocesso.

Dessa forma, é fundamental que contemplemos essas necessidades dentro de uma perspectiva realista de acessibilidade tecnológica, percebendo as limitações e peculiaridades de cada comunidade local e regional para a implementação de políticas públicas voltadas para o estabelecimento de suporte para os alunos, professores e profissionais da educação. Esse suporte deve ser orientado em torno da disponibilização de maneiras para que a acessibilidade às tecnologias se torne mais democrática e horizontalizada, de modo a seguir em direção à garantia geral e irrestrita de acesso à escola digital. Além disso, esse suporte, daqui para frente, deve também atentar para a preparação, treinamento e proficiência nas ferramentas, sistemas e recursos digitais que constituem o ecossistema, de fato, das novas práticas educacionais pós-pandemia. Isso significa estimular vivências em intercomunicação digital, uso e aplicação de softwares, websites e serviços de videoconferência e armazenamento de arquivos, por exemplo, bem como produção de materiais didáticos voltados para incentivar a agência e autonomia dos alunos na realização de tarefas e atividades propostas de maneira assíncrona.

Nas relações de ensino-aprendizagem de língua inglesa, o uso de tecnologias e a vivência de espaços digitais representa uma oportunidade de reconstruir a percepção da Internet e dos recursos virtuais como uma chance de implementar um modelo de ensino aprendizagem em que o aluno e professor se apropriam colaborativamente da digitalidade. Com a convergência de comunidades escolares inteiras nos espaços digitais em razão da pandemia, é possível que pontes antes inexistentes venham a ser possibilitadas em torno da vivência do outro. Essa vivência pode se dar, no futuro próximo, por meio do contato audiovisual, por mensagens escritas ou mesmo por encontros internacionais, onde o aluno poderá ter a experiência de multiculturalidade e uso da língua em contextos de maior espontaneidade, propósito e compartilhamento de realidades.

Da mesma forma, esse fenômeno de convergência para espaços digitais pode estimular também a interação, não apenas entre turmas de alunos entre si, mas também entre professores, profissionais da educação e escolas de maneira geral, proporcionando uma oportunidade para trocas, projetos, expectativas e reflexões a respeito da língua inglesa. Isso poderia dar vazão à utilização de recursos e tecnologias de maneira mais inteligente e, assim, mais sofisticada, o que eventualmente levaria à identificação de novas necessidades,

desenvolvimento de ferramentas para supri-las e, com seu uso, a remodelação de metodologias pré-pandemia em um fluxo de reconstrução inteiramente novo.

Nesse sentido, a aceleração do contato dos sujeitos da formação com outras comunidades de escolas digitais poderá trazer ânimo renovado para ambos, anunciando talvez um caminho para seu re-engajamento nessa formação. A exposição e vivência de contextos pedagógicos, sociais e humanísticos por meio da inter-cooperação entre as escolas digitais poderá incentivar os alunos, por exemplo, a enxergar propósitos e razões de ser nos saberes que estão sendo explorados no contexto de sua própria escola. Eles buscarão se esforçar pois terão prazer em se comunicar e em *conseguir* se comunicar com aquele outro que está a tantos quilômetros de si. Imaginar uma turma de língua inglesa de uma escola em Natal se comunicando com outras turmas de outras escolas, sejam elas de contexto semelhante, como em Recife ou Fortaleza, ou de raízes sócio-culturais diferentes, como no Moçambique, na Índia ou na Guatemala, abre uma série de possibilidades tão intensa e cheia de ramificações que por si só já justificaria uma consideração mais retida e aprofundada a respeito de maneiras de colocá-la em ação.

Silva (2019) se posiciona a respeito desses recursos afirmando que “o uso de audiovisuais no ensino de línguas deve ser visto como uma ponte que leva o mundo para dentro da sala de aula”, sendo, portanto, “necessário que o professor saiba reger essas ações de forma que a interação seja eficiente, com a seleção prévia do material, a fim de ter relevância à realidade dos alunos, por exemplo” (SILVA, 2019, p. 57). São nesses termos que o uso de audiovisuais enquanto ferramenta pedagógica acompanha o processo de estabelecimento da escola digital como paradigma permanente nas relações de ensino-aprendizagem em língua inglesa, trazendo para o fronte intercessões necessárias entre mídia e cultura atreladas à disponibilidade infinita de materiais autênticos.

Oliveira e Cardoso (2009) chamam atenção, por sua vez, à disponibilidade de alguns outros recursos da escola digital, os blogues e podcasts. Dentro dessas ferramentas de comunicação, os autores relevam a potencialidade de interação com nativos do idioma, tendo nos blogues meios que permitem a “participação activa dos alunos, a interacção e colaboração entre pares e a comunicação inter-cultural autêntica com nativos” que podem estar, segundo os autores, “geográfica, e até culturalmente, distantes” (OLIVEIRA; CARDOSO, 2009, p. 88). Os podcasts, também propostos a nível de abordagem didática, contribuem, de acordo com os autores, para a “pronúncia, a acentuação e a inflexão” além de “ajudar a colmatar a falta de oportunidades dos alunos ouvirem outros idiomas em contexto escolar” (OLIVEIRA; CARDOSO, 2009, p. 89).



Essa percepção de blogues e podcasts gera uma concordância com a necessidade de fomentar a autonomia dos sujeitos da formação. Oliveira e Cardoso (2009), inclusive, comentam que “falar de blogues e de podcasts na aprendizagem é falar de aulas e matérias que podem ser estudadas ou revistas em qualquer lugar e a qualquer momento, promovendo assim a gestão individual da aprendizagem” (OLIVEIRA; CARDOSO, 2009, p. 97). Sendo a autonomia um atributo e uma qualidade que atua na responsabilização sobre o papel do sujeito na formação em língua inglesa, é propício que se incentive a apropriação dessas ferramentas passíveis de serem acessadas de modo relativamente simples e abrangente, contribuindo também para possíveis soluções no que se refere a redução de distanciamentos entre o aluno e língua inglesa. Se a escola digital proporcionar verdadeiramente um ambiente de interação, imersão e vivência na língua, isso poderá estimular os alunos, além dos demais sujeitos da formação, a enxergarem relevâncias, possibilidades e aplicações práticas da aprendizagem da língua inglesa onde antes viam apenas um breu desprovido de significâncias concretas.

Falar de perspectivas da escola digital no contexto pós-pandêmico é colocar o incentivo da autonomia do aluno enquanto, também, (co)construtor do processo avaliativo, uma vez que se posicionam enquanto co-responsáveis no processo de ensino-aprendizagem, nos termos de Canan e Paiva (2016). Canan (1996) defende que os alunos devem se sentir “responsáveis pelo processo de avaliação, tornando-se conscientes dos critérios usados, capazes de participar do desenvolvimento de critérios próprios e se tornando mais independentes dos resultados” (CANAN, 1996, *Apud* CANAN; PAIVA, 2016, p. 41). Atribuindo responsabilidades dentro de um projeto cuidadoso de fortalecimento da autonomia do aluno, é possível construir caminhos capazes de remediar a falta de engajamento na sua formação, sendo uma das alternativas, propostas por Canan e Paiva (2016), “[...] ceder espaço de participação de assuntos escolares que são do interesse de ambos”, referindo-se tanto aos alunos quanto aos professores e demais sujeitos de formação (CANAN; PAIVA, 2016, p. 45). Observamos, nessas colocações, possíveis caminhos à nossa frente para lidar com a crise do engajamento no tempo pós-pandêmico.

Apesar de otimistas, devemos levar em consideração que o próprio conceito de escola digital no âmbito da Web 2.0 e as diversas correntes de autonomização do aluno nas relações de ensino-aprendizagem em língua inglesa ainda não são perspectivas amplamente estabelecidas. Apesar de haver um plano de estudos em torno da utilização da Web 2.0 em contextos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (ZENG, 2018, p. 24), há certamente ainda mais desafios a serem enfrentados, multiplicados pelas complexidades das dimensões

transversais que cruzam o cerne dessas relações, como fatores sócio-econômicos, culturais e governamentais¹⁷. No contexto e especificidades das práticas e culturas escolares no Brasil e, em particular, no Rio Grande do Norte, ainda resta ver como seria possível aprofundar essas considerações em quadros, panoramas e reflexões futuras por parte das próximas investigações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessas reflexões, pudemos explorar algumas questões ligadas às crises que marcaram as relações de ensino aprendizagem de língua inglesa antes da pandemia de Covid-19, selecionando três aspectos relevantes para discussão: a logística curricular, a estagnação tecnológica e o engajamento na formação. Dentro do contexto pré-pandêmico, que denominamos tempo de crises, acentuamos as diversas dificuldades referentes a essas três dimensões e tentamos identificar suas margens e manifestações.

Em seguida, concentramo-nos no contexto da pandemia em si, denominando esse período de tempo de rupturas por funcionar como gatilho dessas questões críticas do ensino de língua inglesa e do sistema educacional de maneira geral, aprofundando deficiências e sedimentando complexidades pedagógicas. Nessa discussão, propomos enfatizar o conceito da escola digital como alternativa emergencial de ambiente para as práticas formativas impossibilitadas de terem continuidade no espaço sócio-geográfico da escola presencial.

Nesse entendimento, levantamos possibilidades a respeito do contexto pós-pandêmico, um cenário ainda incerto, mas sob o qual nos permitimos repensar os desafios de currículo, tecnologia e engajamento sob a perspectiva da adoção dos espaços digitais como espaços legítimos, de forma complementar ou paralela, de ensino aprendizagem. Denominado de tempo de reconstruções, fizemos algumas proposições de como seria possível realizar uma transição proveitosa para a escola digital universal e horizontalizada, discutindo repercussões possíveis e desejáveis no âmbito do ensino de língua inglesa, em particular.

Certamente ainda é cedo para oferecer predições ou antecipar a real magnitude dos efeitos desse fenômeno em todos os níveis das relações sócio-culturais, psicológicas e econômicas, especialmente no contexto da rede básica de ensino no Rio Grande do Norte. O impacto do Covid-19, dos traumas e das restrições vivenciadas por todos durante esse período

¹⁷ Zeng (2018) apresenta ainda algumas vozes que colocam a Web 2.0 como uma alternativa não tão promissora para o aprendizado fora de sala, considerando em especial a falta de acesso e proficiência no uso de tecnologias online em diversos contextos de ensino de língua estrangeira (ZENG, 2018, p. 32).

poderá ser estudado com um olhar mais capacitado nos anos vindouros; ainda assim, nada nos impede de contribuir com percepções carregadas pelo feixe central dos tempos vividos, esses que, no momento, achamos por bem taxar de tempos de ruptura. Se o olhar sugerido por este capítulo se mostrar impreciso ou equivocado no futuro, que sirva ao menos para sugerir como registro histórico-acadêmico de nossas reflexões, nossa janela percebida dos acontecimentos e nossa postura quanto às realidades passadas, presentes e futuras em torno do ensino de língua inglesa. Afinal, quando a prática de qualquer formação, em língua estrangeira ou não, é pautada por eventos de força maior capazes de ditar rumos e transformar profundamente perspectivas de ser, aprender e ensinar, cabe a nós, sujeitos da formação, acadêmicos ou profissionais da educação, re-orientarmo-nos com a bússola do ofício mesmo nos tempos mais disruptivos.

REFERÊNCIAS

BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na educação pública brasileira**. São Paulo: British Council, 2015.

CANAN, A. G.; PAIVA, V. S. **Avaliação de língua inglesa na sala de aula: uma construção coletiva**. Natal: EDUFRN, 2016.

FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. (Orgs.). **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. São Paulo: Papyrus Editora, 2012.

FURMAN, A. P. C.; LEMKE, C. K.; STUTZ, L. **Retratos da formação docente em língua inglesa: análise de propostas para o ensino da escrita na educação básica**. In: *Interfaces*, Vol. 10, n. 4 (2019).

GAUTAM, G. R.; SARWAR, Z. 'We Learn from Simple Way but Big Big Thing': Promoting Learner Autonomy in Large Under-Resourced Classes. In: KUCHAH, K.; SHAMIM, F. (Eds.). **International Perspectives on Teaching English in Difficult Circumstances: Contexts, Challenges and Possibilities**. Londres: Palgrave Macmillan, 2018. p. 89-109.

OLIVEIRA, S. A.; CARDOSO, E. L. **Novas Perspectivas no Ensino da Língua Inglesa: Blogues e Podcasts**. In: *Educação, Formação & Tecnologias*, Vol. 2 (1), Maio 2009.

PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MÓR, W. M. (Orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

SILVA, L. F. M. **Pedagogia de gênero no ensino da língua inglesa como língua adicional: pesquisa-ação no ensino fundamental da rede pública no RN**. Dissertação (mestrado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2019.



TENG, M. F. **Autonomy, Agency, and Identity in Teaching and Learning English as a Foreign Language**. Singapore: Springer, 2019.

ZENG, S. **English Learning in the Digital Age: Agency, Technology and Context**. Singapore: Springer, 2018.

CAPÍTULO 7

Formação docente e ensino de língua inglesa em contexto de pandemia

Jessicléa Alves de Lima¹⁸
Adriel Bruno Teixeira¹⁹

RESUMO

A crise sanitária decorrente da disseminação do novo coronavírus tem desafiado os educadores a nível global e levanta a urgente necessidade de adaptação de materiais, metodologias e meios para a continuidade do processo educativo de milhares de estudantes. Neste texto, buscamos refletir sobre o ensino de língua inglesa e a formação docente diante deste cenário, entrelaçando aspectos teóricos e práticos através dos relatos memorialísticos de estudantes de licenciatura em língua inglesa durante o estágio supervisionado ocorrido no período de pandemia da COVID-19. Para tanto, nos ancoramos teoricamente nos textos de Guedin (2015), Oliveira (2011), Lima (2017), Rodrigues (2016), Passeggi (2011), Scholze (2008), Pimenta e Lima (2016), dentre outros.

Palavras-chave: ensino de língua inglesa; estágio supervisionado; ensino remoto; pandemia

INTRODUÇÃO

A crise sanitária decorrente da disseminação do coronavírus desafia a educação no mundo todo, especialmente os países subdesenvolvidos, como o Brasil. Com as aulas presenciais se mostrando arriscadas demais para serem mantidas e para não haver maior agravamento da crise sanitária instaurada pela disseminação viral, iniciou-se uma corrida para providenciar meios alternativos de se conduzir as atividades escolares com o auxílio das tecnologias. As escolas particulares do Brasil, em geral, num período de dois meses, em média, implementaram aulas online e distribuição de material por meio de mídias digitais, enquanto as escolas públicas, em sua maioria – que já vinham defasadas em seus equipamentos tecnológicos – não têm conseguindo atuar o contexto digital em função da precariedade de seus recursos e seguem sem muita perspectiva de retornar às atividades normais.

¹⁸Licenciada em Letras/Inglês pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pesquisadora do GRIFARS. E-mail: jessiclea_alves@hotmail.com

¹⁹Licenciando de Letras/Inglês pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pesquisador voluntário do GRIFARS. E-mail: adrielbrunoteixeira777@gmail.com



Neste capítulo, o que se pretende é abordar, de forma ampla, a situação atual da educação no município de Natal, capital do Estado do Rio Grande do Norte, no contexto pandêmico, entrelaçando aos relatos memorialísticos de estagiários do curso de Letras/Inglês da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) reflexões acerca dos desafios enfrentados e das perspectivas para a continuidade do ensino, sobretudo de língua inglesa, por meios alternativos remotos.

A pandemia no cenário da educação Natalense

A educação, na cidade de Natal, capital do Rio Grande do Norte, assim como no restante do país e do mundo, tem sido extremamente impactada pela pandemia de COVID-19. Estamos nos aproximando do fim do ano de 2020 e pouquíssimo progresso foi alcançado com relação à retomada das atividades nas escolas, sobretudo na maioria das instituições públicas.

Fato é que, ainda nos primeiros estágios da pandemia aqui no Brasil, algumas precauções parecem ter sido tomadas em tempo hábil no Rio Grande do Norte. Uma delas foi a paralisação, ao menos em caráter provisório, das aulas de todas as escolas do Estado, tanto da rede pública quanto da rede privada. Conforme noticiado no website jornalístico *No minuto* (2020), tanto a governadoria do Rio Grande do Norte quanto a prefeitura de Natal decretaram a interrupção das aulas presenciais a partir de março do corrente ano. Infelizmente, a nova doença que desafia a sociedade permaneceu se espalhando e levando as autoridades a ordenar, reiteradamente, o distanciamento social, o que fatalmente afetou também os serviços de educação, inviabilizando qualquer iniciativa da retomada das aulas presenciais por longos meses.

À medida em que a crise vem se estendendo desde o início do ano letivo, a busca por soluções se mostra ainda ineficiente, expondo a falta de infraestrutura e despreparo dos governos e das instituições educacionais frente a este problema. Opiniões polarizadas começaram a surgir quanto à retomada das aulas presenciais e dividiram tanto pais quanto professores. Houve alegações de que o formato remoto das aulas tem sido prejudicial para o desenvolvimento dos estudantes e que seria melhor todos retornarem logo às salas de aula. Ainda assim, boa parte dos pais e gestores escolares são contrários a essa alternativa por compreenderem que a escola depende de uma rede de outros serviços impossibilitados de reestabelecimento imediato, como o transporte coletivo e gestores administrativos.

Com isso, muitos profissionais da educação da rede pública recusam-se veementemente a retornar ao trabalho por condições precárias de biossegurança.



Paralelamente, existe a questão técnica de incapacidade de se trabalhar em contextos digitais, por haver uma parcela de professores ainda não adaptados às tecnologias da informação online necessitando, ainda, de formação específica para utilizar dispositivos e plataformas digitais como ferramentas profissionais voltadas ao ensino e aprendizagem.

Outro problema que afligiu a educação neste contexto foi a falta de estrutura que viabilizasse a adesão do alunado de forma que todos fossem atendidos pelos recursos tecnológicos necessários. Muitos estudantes não têm condições de usufruir de computadores, celulares ou dispositivos similares apropriados para aulas à distância, tampouco de conexão de banda larga de Internet que seja rápida o suficiente para estabelecer comunicação com professores e colegas de turma em ambientes virtuais. Esse problema tornou-se motivo recorrente pelo qual muitas escolas não puderam realizar qualquer atividade curricular e estão, até este momento, com suas aulas paralisadas.

Bruno Ferreira de Lima, professor doutor que atua no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) há pelo menos uma década, e que ora atua também como supervisor dos estagiários que assinam este artigo, quando questionado sobre sua atuação educacional no contexto de pandemia, revela que o calendário letivo do IFRN foi suspenso logo de início e que nenhuma atividade presencial foi passível de ser realizada até o final de setembro do corrente ano. A partir de outubro, as aulas reiniciaram em formato remoto. Ainda assim, os professores não deixaram de trabalhar, tendo mantido todas as suas ações de pesquisa e extensão.

O corpo docente da instituição teve total autonomia para planejamentos e definição de prioridades e se manteve em contato por meio da internet para lidar com todas as demandas de forma coletiva. Questões de crise de caráter gestor-administrativo no IFRN, concomitantes ao enfrentamento da pandemia, somadas à falta de capacitação de parte dos professores quanto à utilização de ferramentas que viabilizassem a prática educativa de forma remota, desfavoreceram a continuidade do semestre de 2020.1, bem como ocasionaram o atraso de vários meses até o início do ensino remoto.

Por outro lado, o IFRN não deixou de tomar medidas, elaborar e executar planos de ação para que a formação dos alunos pudesse ter continuidade. Apesar de a retomada das aulas presenciais ser considerada completamente inviável devido ao alto risco de contágio dos alunos e servidores públicos pelo coronavírus, esforços foram direcionados no sentido de dar assistência aos estudantes que não têm condições de adquirir por conta própria os recursos para acompanharem as aulas remotamente, bem como foi tomada a iniciativa de comunicação

com os pais dos alunos a fim de prestar esclarecimentos sobre toda a situação e sobre os meses finais do ano letivo.

Pandemia e uso de tecnologias em contexto de ensino

É verdade que muitos avanços foram feitos no desenvolvimento de softwares passíveis de servirem ao ensino nos últimos anos, proporcionando uma facilidade sem precedentes na experiência dos usuários de aplicações para dispositivos eletrônicos. Isso acarretou o fato de que, hoje em dia, é consideravelmente simples montar ambientes virtuais e interagir com outras pessoas por meio deles, sendo o acesso à tecnologia a maior das barreiras, geralmente por questões econômicas.

Aplicativos de troca de mensagens instantâneas e redes sociais em que é possível criar grupos de usuários são predominantes enquanto canais de interação entre as pessoas na utilização da internet e de dispositivos como smartphones, tablets e computadores. Tais tecnologias são relativamente recentes, mas têm sido exploradas cada vez mais quanto ao seu potencial para a educação, além de pautarem muitas pesquisas relativas ao ensino de línguas estrangeiras, por exemplo.

Uma pesquisa realizada a partir de blogs (OLIVEIRA&CARDOSO, 2009) dá conta de que tais ambientes virtuais da internet proporcionam diversos benefícios ao aprendizado de uma língua estrangeira, sendo alguns deles: oportunidade de os estudantes terem contato com falantes nativos do idioma a ser aprendido, possibilidade de maior desinibição, maior potencial criativo e de uma comunicação mais autêntica. Esses benefícios, analogamente, estendem-se para o uso de aplicativos de troca de mensagens instantâneas, tais como *Telegram* e *Whatsapp*, bem como para o uso de redes sociais que, muitas vezes, são a junção de uma interface de postagens em murais virtuais com outra, de trocas rápidas de mensagens. Em muitos casos, essas tecnologias também permitem compartilhamento de imagens, faixas de áudio e vídeos, oferecendo uma experiência audiovisual e interativa completa e fazendo com que, em aplicação ao ensino de uma língua estrangeira, softwares e dispositivos eletrônicos proporcionem estímulos dos mais variados e aumentem consideravelmente a exposição dos alunos ao idioma que se pretende aprender.

Dado que o distanciamento social se tornou uma constante para todos os setores da sociedade durante a crise pandêmica, a utilização de recursos tecnológicos se faz cada vez mais necessários, sobretudo quando falamos do contexto educacional, uma vez que é útil não apenas para promover a continuidade da aprendizagem nas escolas e universidades, mas



também para manter o distanciamento social sem impedir que as atividades educacionais prossigam.

O processo de formação docente em contexto de pandemia

Para falarmos sobre formação docente, precisamos falar sobre identidade e seu sentido. Pimenta e Lima (2012) explica que a identidade pode ser analisada sob duas perspectivas: uma perspectiva individual e outra coletiva. Enquanto a primeira é constituída pela experiência pessoal, a segunda constitui-se através dos grupos sociais, conferindo-lhes um papel e status social. Assim, a identidade profissional pode ser entendida como uma identidade coletiva, conforme conclui Brzenzinski (2002, p.8 apud PIMENTA & LIMA, 2016, p.113).

No processo de formação docente, a construção da identidade está presente em diversos aspectos, um deles é a aproximação entre o aprendiz e o professor supervisor, que não apenas tem o objetivo de propiciar momentos de observação da condução da aula, dos métodos e das abordagens utilizadas, mas principalmente de dar oportunidade para que o aprendiz compreenda a figura do professor, pesquise e conheça sobre sua inserção na profissão, suas raízes e a construção de sua identidade ao longo dos anos de experiência. Ainda de acordo com as autoras, a construção da identidade docente está presente também no confronto entre teoria e prática, ou seja, na análise das práticas à luz das teorias, assim como na elaboração de novas teorias com base na investigação.

Pode-se, portanto, afirmar que o estágio é também um campo de pesquisa, uma extensão da universidade e ao mesmo tempo um elo entre escola, universidade e sociedade. Compreender esse pensamento, segundo as autoras, é importante para o aprendiz, especialmente no momento do estágio, no qual ele transita entre duas instituições educacionais de níveis, objetivos e características distintas.

O processo de amadurecimento pessoal e profissional que a formação docente proporciona ao aprendiz, engloba uma mudança profunda de mentalidade que está diretamente relacionada ao modo como o aprendiz vê a si mesmo, a educação e a escola. Nesse sentido, Ghedin (2015) afirma que as concepções sobre a profissão trazidas pelo aprendiz logo no início do curso são crenças baseadas no senso comum e o papel das vivências docentes na formação é justamente transformar essas concepções, afastando-as do senso comum e aproximando-as do saber científico por meio da investigação. Ao longo desse



processo, o aprendiz desenvolverá competências e características inerentes ao professor reflexivo. Mas a final quem é esse professor reflexivo e como ele é construído?

De acordo com Rodrigues (2016), ser um professor reflexivo, antes de tudo, é estar envolvido com seu trabalho de forma crítica e responsável, lançando sob seu trabalho um olhar para além dos aspectos técnicos. Ainda de acordo com o autor, ser um professor reflexivo, implica identificar os fatores que auxiliam e dificultam a aprendizagem, como por exemplo, questões relacionadas à faixa etária dos alunos, o local onde aquele conhecimento é ensinado (ex: escolas regulares, escolas de idiomas, universidades e etc.), o objetivo da aprendizagem (ex: leitura, prática oral e outros.), além de questões individuais e sociais. O professor reflexivo procura desenvolver ao máximo as suas competências e, acima de tudo, analisa suas próprias práticas pedagógicas a fim de aperfeiçoá-las.

A reflexão sobre a prática foi determinante em todas as nossas vivências de estágios até o presente momento, e todas elas se deram com o auxílio da escrita sobre as práticas e seu compartilhamento oral junto aos colegas de curso, através do memorial, uma importante ferramenta que vem ganhando cada vez mais espaço na trajetória de formação docente. Nessa modalidade de investigação, pretende-se criar possibilidades de recriação de sentidos atribuídos às próprias ações por parte daqueles que as realizam com base em suas convicções e interpretações (SUÁREZ, 2008, p. 108).

Oliveira (2011) afirma que a escrita, como atividade que envolve interpretação e produção, tem um papel central em qualquer processo formativo, pois ao escrever, o indivíduo produz sua própria narrativa, na qual é o protagonista e autor, produzindo reflexões sobre suas próprias práticas. Além disso, para Scholze (2008, p.90), a escrita, como exercício de autorreflexão, pode ser um elemento de resistência ao processo de homogeneização social, pois a capacidade de reflexão sobre o que fazemos, sobretudo com nós mesmos, bem como o que deixamos de fazer, se dá pela linguagem como possibilidade de reinvenção de si. Para a autora, a produção de textos auto narrativos pode ajudar o sujeito a compor sua própria história ao colocá-lo em um lugar privilegiado como narrador sua trajetória, tornando-se, portanto, uma prática de reflexão do sujeito consigo mesmo.

Complementando tal pensamento, Passeggi (2011, p.154) afirma que, ao narrar suas próprias histórias, as pessoas buscam dar sentido às suas experiências e, a partir disso, constroem uma nova representação de si mesmos, ou seja, se reinventam. Para a autora, a ressignificação da experiência se faz no retorno sobre si mesmo, na possibilidade de vermos a nós mesmos como os outros nos veem, o que envolve dilemas e tensões, portanto, não pode ser entendida como uma (trans)formação sem crise.

Diante de tais fatos, o ato de narrar a si mesmo também pode ser entendido como um ato político. Para Rustin (2006 apud PASSEGGI, 2011, p.154), a reflexividade representa uma perspectiva real de emancipação humana, uma vez que as teorias contemporâneas de individualização têm avançado de tal forma que a sociedade moderna confere uma nova importância ao sujeito e à sua história. Dessa forma, narrar a si mesmo é também agir socialmente, emancipar-se, uma vez que “a biografia decorre do imperativo de dizer quem nós somos para nossas instituições e de explicitar para elas nosso projeto de vida profissional” (DELOY-MOMBERGUER, 2009 apud PASSEGGI, 2011, p.154).

Experiência de estágio remoto

Cada estágio de formação apresenta suas próprias particularidades e desafios, exigindo do professor aprendiz diferentes adaptações, tanto em relação a fatores de adequação metodológica com base, por exemplo, na faixa etária dos alunos, como ocorrido em algumas de nossas experiência de estágio anteriores, quanto a fatores mais técnicos como, por exemplo, o conhecimento e domínio de diferentes ferramentas tecnológicas no processo de aprendizagem, como ocorrido no estágio atual, sobre o qual discorreremos a partir deste momento.

Os relatos memorialísticos aqui relatados dizem respeito ao Estágio Supervisionado de Formação de Professores de Línguas Estrangeiras realizado junto ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), campus Zona Norte na cidade de Natal, instituição que atua deste o ano de 2007 no Bairro Potengi. O campus atende, em sua maioria, alunos dos bairros vizinhos como Nossa Senhora da Apresentação, Potengi, Soledade II, Lagoa Azul, Igapó, Gramoré, além de atender regiões da grande Natal, como Extremoz, São Gonçalo do Amarante e Ceará Mirim. A origem escolar desses alunos é bastante diversificada, é possível encontrar alunos tanto oriundos de escolas públicas como de escolas privadas, assim, as classes às quais eles pertencem também são diversas.

De acordo com informações divulgadas no site oficial do Instituto, a escola atende a uma região que atualmente conta com mais de 370 mil habitantes, atuando na formação inicial e continuada de trabalhadores, na educação profissional técnica de nível médio, incluindo a modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA) e na Educação Profissional Tecnológica de graduação, sendo seu corpo docente formado, principalmente, por mestres e doutores em suas áreas de atuação.



Em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), o instituto compromete-se com a formação integral do ser humano, considerado em sua multidimensionalidade. O PPP ainda indica que as práticas educativas devem estar permanentemente associadas às relações sociais, familiares, ao mundo do trabalho, e devem incorporar a participação política e cultural, tendo a escola o papel de buscar autonomia, autorrealização e a emancipação do sujeito. Essa busca se consolida a partir da construção de uma compreensão de si e do outro, entendendo-o como um ser capaz de posicionar-se mediante o exercício fundamental da liberdade.

O estágio foi desenvolvido em turmas do Ensino Médio Técnico de diferentes cursos, através do acompanhamento do projeto intitulado “The hemispheres connection”, desenvolvido no Instituto através da cooperação entre Instituições educacionais de diversos países localizadas nos diferentes hemisférios; eis a razão para o nome do projeto: “Conexão dos hemisférios”, em português. Dentre as instituições participantes da edição estão o IFRN (Campus Zona Norte - Natal), Instituto Brasil Estados Unidos - IBEU (Rio de Janeiro), Universidade de São Paulo (USP), Universidade de Glasgow (Polônia), Universidade de Denver (Estados Unidos), e Home Intercultural Learning (La Plata, Argentina).

O projeto tem por objetivo promover interações via internet entre seus participantes durante oito semanas, visando criar condições propícias para o desenvolvimento da competência intercultural. Os alunos tiveram a oportunidade de interagir com outros integrantes dos países citados em um grupo secreto criado no facebook, cujo objetivo é centralizar discussões semanais sobre assuntos relacionados à vida dos estudantes, como por exemplo, características de seus países, suas rotinas escolares, relações sociais, entre outros assuntos, gerando, assim, oportunidade para trocas de experiências, posicionamentos e visões de mundo. É importante salientar que a todo tempo, os alunos eram acompanhados por seus professores, estes participando das discussões de maneira ativa, mediando e lançando propostas temáticas.

Na ocasião, o projeto foi desenvolvido com alunos do 3º ano do curso Técnico Integrado em Comércio, que incluía, além das discussões no grupo do Facebook, um encontro semanal da turma de forma remota para discutir as experiências e os assuntos explorados na semana. Nos encontros da turma, o professor costumava introduzir o assunto que seria tema de discussões na semana seguinte, trazendo reflexões e oportunidade de fala para os alunos, de modo que pudessem se sentir engajados e preparados para contribuir nessas discussões semanais com os colegas estrangeiros. Na ocasião, atuamos como professores



auxiliares, colaborando junto ao professor nas atividades desenvolvidas, conduzindo algumas delas e dando suporte aos alunos.

Para acompanhamento das atividades, adotamos como método de escrita o diário, através do qual descrevemos as atividades realizadas durante a condução do projeto e, também, fizemos uma reflexão crítica do que foi possível observar quanto ao desenvolvimento dos alunos e ao nosso próprio desenvolvimento ao longo da experiência. Além disso, incluímos elementos complementares para enriquecer o *Memorial de Formação Docente*, como registros fotográficos e entrevistas com o professor Bruno Lima, condutor do projeto e Supervisor do Estágio. Para esclarecer os procedimentos metodológicos utilizados nas atividades, assim como os aportes teóricos que norteiam os objetivos e práticas adotadas nelas, nos debruçamos sobre os estudos da interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras, bem como o uso de tecnologias, com o objetivo de promover intercâmbio linguístico e cultural, levando em consideração o momento histórico atual de pandemia da COVID-19 e a necessidade de adequação das atividades educacionais para o modo remoto. O projeto não apenas fez parte da vivência do professor Bruno Lima na sala de aula como tornou-se corpo de sua pesquisa de Doutorado, portanto, nosso aporte teórico levará em consideração as ricas contribuições conduzidas por ele.

Tratando-se de interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras, Lima (2017) traz diversas contribuições ancoradas em Kramish (1993; 1996; 1998) e Byran (1997; 2008), dentre outros autores. Sobre a relação entre língua e cultura, Kramish (1996, apud LIMA, 2017, p.44) explica que, no passado, o ensino de línguas estrangeiras esteve intensamente ligado à tradução de grandes obras do cânone da sociedade mundial como uma forma de erudição e, conseqüentemente, ascensão ao poder, no entanto, a autora observa que essa prática dificilmente conduzia os alunos a uma compreensão do pensamento dos nativos daquela língua alvo. Ainda segundo a autora, com o advento da linguística enquanto disciplina com agenda própria, a língua passou a ser estudada de maneira apartada da cultura. Isso aconteceu porque os estudos linguísticos começaram a considerar a língua como aquisição de habilidades e comportamentos verbais afastados de quaisquer valores culturais. No entanto, os estudos desenvolvidos, sobretudo na área de linguística aplicada, têm mostrado que a língua não é um sistema neutro e é influenciado pela cultura.

Conforme afirma Kramish (1996, apud LIMA, 2017, p. 45), as palavras escolhidas pelas pessoas são influenciadas por suas experiências comuns, referem-se a uma bagagem de conhecimentos que expressam sua realidade cultural. Pensando nessa constatação, autores como Byram (1997; 2008) e Kramish (1993; 1996; 1998) propõem uma pedagogia crítica



para o ensino de línguas na qual o aluno possa tomar uma perspectiva externa de si mesmo enquanto interage com outros, adaptando comportamentos, valores e crenças, de modo que as relações sejam plurais e não binárias. Para além deste aspecto, a abordagem intercultural no ensino de línguas estrangeiras está interligada à descoberta da própria cultura do falante. Esses aspectos englobam o conceito de competência intercultural abordada por Byram (1997; 2008 apud LIMA, 2017, p. 49).

A competência intercultural, conforme Lima (2017), pode ser entendida como um conjunto de conhecimentos, atitudes e habilidades que podem ser aprendidas mediante a abordagem intercultural no ensino de línguas estrangeiras. Tais conhecimentos, atitudes e habilidades requerem do indivíduo: ter curiosidade e abertura para suspender descrenças relativas a outra cultura e crenças relativas à própria cultura do falante; conhecer produtos e práticas de outras culturas dentro do seu próprio país; ser capaz de interpretar um documento ou evento de outra cultura e relacioná-lo a eventos de sua própria cultura; ter conhecimentos e saberes de outra cultura sabendo operá-los em situações de comunicação reais; e a capacidade de avaliar criticamente as práticas da cultura do outro e de sua própria cultura.

A aula de língua estrangeira tem um papel fundamental na construção da competência intercultural, sendo um espaço importante para perpetuar valores fundamentais na constituição do cidadão. A respeito disso, Byram (1997, apud LIMA 2017) argumenta que a escola precisa criar espaços de diálogo promovendo a conciliação entre diferenças irreduzíveis, demandando um comportamento positivo do aluno em relação aos valores e pensamentos alheios. Para tanto, o autor afirma que os princípios a serem seguidos em uma abordagem intercultural de ensino de línguas precisam estar relacionados aos seguintes fatores: uma experiência intercultural, que diz respeito ao contato entre pessoas de diferentes culturas; uma reflexão sobre a experiência intercultural vivida; uma experiência de cidadania intercultural, focada no desenvolvimento de atividades políticas e sociais pautadas nos princípios democráticos; e também uma educação para a cidadania intercultural, que tanto promove a reflexão sobre as experiências interculturais quanto promove o engajamento em experiências políticas e sociais, produzindo aprendizagens e mudanças de comportamentos.

Pensando na aplicação da abordagem intercultural na sociedade atual, em que a tecnologia domina praticamente todos os espaços, convém considerar essas tecnologias como grandes aliadas no processo educativo, uma vez que os meios de comunicação podem ser pontes para promover um intercâmbio entre diferentes culturas e línguas e tornam possível o desenvolvimento da abordagem intercultural. Além deste fato, quando pensamos que o projeto “The hemispheres connection” foi desenvolvido em um contexto de pandemia, a

tecnologia ganha ainda mais importância e significação, uma vez que viabiliza a continuidade do processo educativo integralmente de forma remota.

É justamente nesse contexto que a necessidade de adaptação se faz urgente, desafiando o professor a sair de sua zona de conforto e buscar soluções para que o processo educativo não seja interrompido. Eis a importância do domínio de metodologias e ferramentas diversificadas, da formação continuada de professores, buscando aproximá-los cada vez mais das diferentes tecnologias disponíveis atualmente.

No projeto “The hemispheres connection”, buscou-se fazer uso das tecnologias WhatsApp e Facebook para promover o que conhecemos por telecolaboração. De acordo com Ware e Kramish (2005, apud LIMA, 2017), a telecolaboração pode ser entendida como um intercâmbio cultural e linguístico mediado pela tecnologia que oferece aos aprendizes uma oportunidade de se comunicarem, tanto em sua língua materna como na língua alvo. As atividades colaborativas geram excelentes oportunidades de aprendizado e, se bem utilizadas, promovem uma aprendizagem reflexiva, crítica e autônoma. Garcia (2012, p.484, apud LIMA, 2017, p.54) afirma que ao desenvolver posturas autônomas e reflexivas os aprendizes tornam-se participantes responsáveis pelo seu conhecimento.

As atividades telecolaborativas, conforme Ware (2005, apud LIMA, 2017) e Souza (2003, apud LIMA, 2017, p.55), podem ainda ser desenvolvidas por meio da escrita síncrona, que envolve uma interação em tempo real, e assíncrona, com lapso de tempo. Ainda há possibilidade de desenvolvimentos de teleconferência, por exemplo. Para O’Dowd (2011, apud LIMA, 2017), a telecolaboração possibilita o acesso a conteúdo que não estão nos livros didáticos e em outros recursos didáticos tradicionais utilizados para o ensino de línguas estrangeiras. O autor considera que as telecolaborações podem contribuir para o desenvolvimento da consciência intercultural crítica, uma vez que essa interação promove a negociação de sentidos e a compreensão de determinados significados e comportamentos culturais diretamente de seus praticantes nativos, sendo, portanto, um caminho de desenvolvimento do conhecimento válido e indispensável nas salas de aula.

Algumas das atividades do projeto foram desenvolvidas através de tecnologias assíncronas e outras através de tecnologias síncronas. No grupo do Facebook, por exemplo, a temática da semana era lançada como forma de tópico e, a partir dela, os alunos ampliavam a discussão de forma assíncrona deixando seus comentários abaixo do tema da semana. A interação assíncrona é uma ótima alternativa em situações de contato entre indivíduos de diferentes países, pois cada um pode participar no seu próprio tempo, respeitando-se a diferença de fuso horário.



Já nos encontros virtuais entre os alunos no IFRN, as tecnologias síncronas se adequaram melhor, pois não havia interferência do fuso horário e as discussões poderiam seguir instantaneamente. Na primeira semana de interação, o professor apresentou o projeto aos alunos, explicando os objetivos, as plataformas que seriam utilizadas e a dinâmica dos encontros virtuais, além de introduzir o primeiro tópico que seria tema da semana seguinte. Os alunos estavam visivelmente animados para as interações e, embora muitos não se sentissem seguros para interagir totalmente em inglês, não se intimidaram, participando ativamente das discussões.

O cronograma de atividades previa oito semanas de interação, iniciando com a apresentação dos alunos e seguindo a sequência de temas por semana: 1. Minha cidade, 2. Meu país, 3. Músicas, 4. Minha escola (1), 5. Minha escola (2), 6. Redes sociais, 7. Valores e costumes, e por fim, um último encontro para finalizar o projeto com reflexões sobre a aprendizagem adquirida.

A cada encontro, os professores dos grupos participantes preparavam suas aulas com base nos temas da semana, portanto, se o assunto daquela semana era sobre o país dos participantes, eles aprendiam algumas expressões em inglês que poderiam ser úteis para descrever, por exemplo, a língua, o clima das regiões e suas vegetações, as atrações turísticas, dentre outros aspectos.

No primeiro encontro, via *Google Meet*, permanecemos observando a interação do professor com os alunos, nos apresentamos a eles e buscamos conhecê-los inicialmente por meio desta observação, anotando as primeiras impressões que tivemos da turma, algo que nos ajudaria na interação com eles mais tarde. Nos encontros seguintes, o que nos chamou bastante atenção foi a maneira como o professor introduzia e conduzia o assunto, fazendo a aula parecer uma conversa bastante natural e prazerosa, nela todos os alunos tinham oportunidade de expressar suas opiniões e ficavam à vontade para levantar questionamentos e gerar novas discussões.

Observamos atentamente a metodologia do professor nos primeiros encontros virtuais, sua postura, seus gestos e a forma natural como conduzia a aula. Ele iniciava os encontros sempre trazendo um diálogo através de questionamentos que instigavam a participação dos estudantes. Quando falava sobre a cidade, por exemplo, questionava sobre o lugar favorito dos alunos, quais atrações poderiam ser encontradas pela cidade e até mesmo sobre as divisões geográficas da região e suas relações com questões sociais. Em algumas ocasiões se utilizou de discussões com grande repercussão na mídia para enriquecer a temática da aula, como por exemplo, no encontro cujo tema era relacionado ao país dos



alunos, tirou proveito do quadro “o Brasil que eu quero para o futuro” lançado no Jornal Nacional anos antes, abrindo um espaço de reflexão para os participantes expressarem suas opiniões sobre os problemas do nosso país e suas expectativas para o futuro. Muitas reflexões surgiam a partir destes questionamentos.

Diante disso, tomamos sua conduta como exemplo para nós, pois sabíamos que logo estaríamos conduzindo um dos encontros, o que, de certa forma, nos desafiava bastante. Sua postura demonstrava domínio do conteúdo que estava sendo abordado, bem como da condução das discussões, algo que somente um bom planejamento de aulas daria conta de ser tão bem executado. Tendo seu exemplo em mente, preparamos o plano de aula para o encontro queríamos conduzir. Sugerimos como tema da aula “valores e costumes”, algumas reflexões e dinâmicas adaptadas para o contexto remoto.

Inicialmente, levantamos uma discussão sobre diferentes valores e costumes, com alguns exemplos de diferentes países, levantando questionamentos sobre o que, para eles, era mais aceitável ou menos aceitável. A partir disso, passamos a discutir sobre a relativização da norma, ou seja, a ideia de que o “normal” é, na maioria das vezes, relativo, e será influenciado por diversos fatores dentro da cultura de cada pessoa. Em seguida, fizemos uma atividade prática na qual sorteamos alguns comandos contendo descrições de situações de choque cultural, e os alunos, também sorteados, responderiam como iriam lidar com a situação descrita. Após a resposta de cada aluno, apresentamos a mesma situação descrita, porém, do ponto de vista da outra cultura, dando a oportunidade para os alunos repensarem suas reações após compreenderem o modo de pensar do outro, com base não em sua própria cultura, mas através da cultura do outro.

Grande parte das reações, que inicialmente era de estranhamento, mudou completamente para uma postura de mais respeito e compreensão. Essa atividade teve como principal objetivo exemplificar o que havíamos discutido anteriormente sobre a relativização da normalidade, demonstrando que uma atitude ética e respeitosa é sempre o melhor caminho para resolver situações de choque cultural.

Na sequência, assistimos ao relato de um estrangeiro nativo da Nova Zelândia que morou durante alguns meses no Brasil, especificamente no Estado do Rio Grande do Norte. Ele relatou diversas situações de choque cultural que enfrentou ao chegar aqui, sendo muitas dessas situações comuns em nosso cotidiano. Uma delas aconteceu durante o período de festas juninas, quando as famílias acendem fogueiras na frente de suas casas. O jovem ficou muito assustado com as fogueiras e a fumaça, pois não sabia que se tratava de uma festa popular e achou que era um incêndio na comunidade. À princípio, sua reação foi de

estranhamento e medo, porém, ao tomar conhecimento dos significados dos festejos juninos e das fogueiras, passou a ver aquilo de outra maneira.

Finalizamos a aula com a mensagem de que, embora existam diversas línguas, culturas e valores diferentes no mundo, somos todos unidos por tudo o que nos torna humanos, compartilhamos de sentimentos comuns, o medo, a dor, o amor, a saudade e tantos outros. É justamente esse fator em comum que deve prevalecer acima de qualquer diferença cultural ou linguística existente entre nós.

Em toda nossa diversidade, somos um só. Essa mensagem não apenas marcou o fim de nossos encontros, mas também marcou nossa experiência neste estágio. Foram inúmeras as aprendizagens adquiridas através desta experiência. Aprendemos que uma aula é construída em coletividade, ou seja, nós, professores, planejamos como iremos conduzir uma aula, porém, não temos o controle de absolutamente tudo o que acontece nela, somos, muitas vezes, surpreendidos pelos rumos que ela toma quando damos espaço e voz aos alunos. Também aprendemos que é preciso estar sempre em busca do conhecimento e do novo, como professores, não podemos nos ancorar na zona de conforto, pelo contrário, devemos ter coragem e disposição para nos aventurar em busca de materiais, métodos, ferramentas e tecnologias que possam nos auxiliar em nosso trabalho, sobretudo quando o contexto exige de nós uma grande adaptação, como é o caso da pandemia do COVID-19, que tem desafiado educadores e gestores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crise pandêmica não apenas trouxe desafios ao campo educacional, como expôs muitos despreparos e problemas estruturais, muitos deles persistentes há décadas. Tais problemáticas nos fazem refletir, enquanto professores, sobre nossa própria formação, se estamos preparados para lidar com situações que nos exijam sair da zona de conforto, se estamos abertos às novas tecnologias e se conseguiremos sair dessa pandemia melhores do que antes, enquanto profissionais. Nesse sentido, os profissionais docentes têm seu próprio desafio para enfrentar. Se por um lado devemos reconhecer a competência didática dos nossos professores, bem como sua dedicação à prática educativa e resiliência às dificuldades, por outro lado, devemos atentar para a continuidade de sua capacitação em adequação à atualidade.

Aqueles que não são versados no uso de dispositivos eletrônicos e em tecnologias da informação, a cada dia que passa, têm a necessidade cada vez maior de buscar capacitação

nesse sentido. Dos problemas que encaramos no momento, este deve ser o de solução mais acessível. Felizmente, o desenvolvimento tecnológico de ferramentas de interação entre as pessoas, cada vez mais, visa a intuitividade e a facilidade de utilização para qualquer usuário. Investimento em capacitação dos docentes e colaboração entre os colegas de profissão podem servir como catalisadores da solução do déficit técnico que sofremos agora.

Tecnologias para contornar uma crise sanitária de grandes proporções e permitir que estudantes minimizem prejuízos no progresso de sua formação existem, são versáteis, multifacetadas, comprovadamente eficientes e constantemente aprimoradas. O acesso a elas, no entanto, é dramaticamente desigual a depender do estrato social observado. Numa sociedade como a nossa, cuja desigualdade social é acentuada, as consequências da pandemia certamente afetarão, a curto e longo prazo, muitos estudantes, sobretudo aqueles de baixa renda que dependem da educação pública.

Com isso, o ensino de Língua Inglesa por aqui, assim como o das outras disciplinas, ficará por mais algum tempo interrompido para muitos. Plataformas como o *Microsoft Teams*, o *Moodle*, o *Google Classroom*, dentre outras, têm imenso potencial, mas o acesso a elas é condicionado à superação de barreiras que, neste momento, não conseguimos romper facilmente.

REFERÊNCIAS

GHEDIN, Evandro. OLIVEIRA; Elisângela Silva de; ALMEIDA, Whasgthon A. de. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

LIMA, Bruno Ferreira de. **Experiência intercultural mediada pela internet: o ensino de línguas via telecolaboração**. 2017. 196f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

OLIVEIRA, Rosa Maria Anunciato. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **Revista de educação pública**, Cuiabá, V.20, n.43, maio/ago. 2011, p.289-305.

OLIVEIRA, A. S. & CARDOSO, E. L. (2009). **Novas Perspectivas no Ensino da Língua Inglesa: Blogues e Podcasts**. In Educação, Formação & Tecnologias, vol.2. 2009.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 34, n. 2, maio/ago. 2011, p. 147-156.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. Revisão técnica José CerchiFusari.7ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Lima. **O estágio de docência: o aprender a profissão**. 2012.



RODRIGUES, Luiz Carlos Balga. A formação do professor de língua estrangeira no século XXI: entre antigas pressões e novos desafios. Londrina, **Signum: estudos da linguagem**, v.19, n. 2, dez. 2016, p.13-34.

SCHOLZE, LIA. Narrativas de si e a possibilidade de ressignificação da existência. In: Maria da Conceição Passeggi & Tatiana Mabel Nobre Barbosa. (Org.). **Narrativas de formação e saberes biográficos**. 1ª ed. Natal: EDUFRN, 2008, v. 6, p. 89-100.

SUÁREZ, Daniel H. A documentação narrativa de experiências pedagógicas como estratégia de pesquisa-ação-formação de docentes. In: Maria da Conceição Passeggi & Tatiana Mabel Nobre Barbosa. (Org.). **Narrativas de formação e saberes biográficos**. 1ª ed. Natal: EDUFRN, 2008, v. 6, p. 103-121.

CAPÍTULO 8

O ENSINO DE LÍNGUAS E A INTERNET: CONTEXTO E CONCEITOS.

Bruno F. de Lima
Professor de Língua Inglesa do IFRN – Campus Natal Central

De quantas maneiras se pode definir a velocidade? Aparentemente, não muitas. Segundo a Física, a velocidade é uma grandeza vetorial relacionada ao deslocamento de um corpo no espaço em um determinado intervalo de tempo. Velocidade e tempo, a propósito, sempre estiveram intimamente ligados. Por acaso, estaria o tempo passando mais rápido? Bem, até que nos desmintam os físicos e os matemáticos, não. Os segundos, minutos, horas, dias, meses, anos, enfim, continuam durando o mesmo que duravam no século passado.

Nesse caso, foi, possivelmente, a nossa percepção do tempo que mudou. Por exemplo, a própria ideia de século passado já nos parece um horizonte distante, quando na verdade, só estamos alguns anos adiante. Em termos históricos, isso é (ou costumava ser) algo como falar de um evento ocorrido na noite passada. Ainda que as grandezas permaneçam as mesmas, temos a impressão de que o tempo corre mais rápido.

Isso porque, segundo Bauman (2007), passamos por uma fase de transição entre a solidez da modernidade e a liquidez da pós-modernidade, ou contemporaneidade. Na liquidez característica da contemporaneidade, as organizações sociais não conseguem mais garantir a possibilidade de manutenção de rotinas ou repetição de comportamentos, já que “se decompõem e se dissolvem mais rápido que o tempo que leva para moldá-las e, uma vez reorganizadas, para que se estabeleçam” (BAUMAN, 2007, p. 7). Tal como os líquidos, essas organizações assumem a forma do continente da vez.

Muito do que testemunhamos na contemporaneidade foi impulsionado pela revolução dos meios de transporte e comunicação. As viagens de um lado a outro ficaram mais rápidas e o mundo, por assim dizer, “encolheu”. As transmissões via satélite nos despertaram interesse e curiosidade pelas terras estrangeiras, a TV expôs as mazelas do mundo como as guerras e a fome, tudo em horário nobre e em tempo real. Novamente citando Bauman (2007), temos que

num planeta atravessado por “auto-estradas da informação”, nada que acontece em alguma parte dele pode de fato, ou ao menos potencialmente, permanecer do “lado de fora” intelectual. Não há *terra nulla*, não há espaço em branco no mapa mental, não há terra nem povo desconhecidos, muito menos incognoscíveis” (BAUMAN, 2007, p. 11).

A rapidez com que a informação circula por essas autoestradas foi, depois, potencializada pela popularização da internet que, além de oferecer ao usuário um maior cardápio de canais de mídia, deu-lhe também autonomia suficiente para decidir quando e com quais pautas se engajar. Esse processo que, num primeiro momento, representou mudanças somente no mundo material, foi o mesmo que promoveu a quebra de maniqueísmos próprios da modernidade e fez com que muitas pessoas experimentassem modos socioculturais de vida que ainda tentamos entender (BLOOMAERT; RAMPTON, 2011).

Vejam os que percurso traçado até aqui mostra que a revolução nos meios de transporte e, sobretudo, nos meios de comunicação tem redefinido nossa convivência enquanto comunidade e até mesmo a maneira como usamos as linguagens. Diante da construção de sentidos multimodal e da conectividade global, lidar com diferenças culturais e linguísticas torna-se questão fundamental para a educação, requerendo a interação através de múltiplas linguagens e padrões comunicativos que, com frequência, cruzem fronteiras nacionais e culturais.

Na mesma direção, Souza e Gamba Júnior (2002) observam que o próprio processo de construção de conhecimento demanda novas perspectivas face à comunicação em tempo real. Para os autores

[...] a transformação dos modos como circula o saber é a questão fundamental na atualidade, exigindo das gerações precedentes um esforço para incorporar novos hábitos de produção de conhecimento que escapam dos lugares sagrados - o livro e a escola - que antes continham e legitimavam o saber (SOUZA; GAMBA JUNIOR, 2002, p. 111).

De acordo com Cope e Kalantzis (2000), os novos canais de mídia e hipermídia - como a Internet - não só são os meios que fazem circular o saber como têm o potencial de produzir novos saberes na medida em que podem criar espaços onde membros de diferentes culturas encontram suas vozes e fazem ver seus significados locais e específicos.

Mesmo corroborando esses argumentos, Luke (2000) adverte que essa tecnologia não opera num vácuo de independência de agentes humanos. Desta feita, o uso da tecnologia para fins educacionais deve vir acompanhado de uma análise acerca de relações de poder entre

novas instituições e mundos; das políticas de comunidades e identidades virtuais; e dos discursos governamentais sobre as melhorias tecnológicas e sua democratização.

Note-se, com isso, que o aparato tecnológico à disposição se converte num meio através do qual se pode exercitar a autonomia e a criticidade dos alunos, além de estimular a compreensão das consequências políticas e materiais das mudanças pelas quais o mundo passa atualmente.

Assim, considerando que a convivência com a diversidade (seja no mundo real ou por meio da internet) é um caminho sem volta e, levando em conta ainda que a educação institucionalizada pode alicerçar a formação de uma cidadania intercultural, pode-se dizer que o ensino de línguas estrangeiras (LEs) assume papel importante porque as línguas são janelas através das quais o aluno pode ter experiências interculturais, isto é, pode entrar em contato com aspectos da cultura de outros países e ter acesso a formas de pensar e agir que diferem da sua. Com o uso da internet como ferramenta pedagógica, esse acesso se torna muito mais viável.

Segundo O'Dowd (2011), foi a partir dos anos 1990, especificamente, que o interesse na interação online como ferramenta para o ensino de línguas cresceu. Ainda de acordo com esse autor, essa época marca também um “aumento da importância dos aspectos social e intercultural da aprendizagem de línguas, o que levou à emergência de configurações de intercâmbio mais complexas²⁰ (O'DOWD, 2011, p. 2, tradução nossa).

Nesse mesmo caminho, ao tratar do ensino de inglês, Corbett (2010) afirma que

a comunicação mediada por computador deu um novo ímpeto à aprendizagem de língua integrada à aprendizagem de cultura. Muitos professores têm aproveitado a oportunidade para firmar parcerias colaborativas online com outros professores e alunos de inglês ao redor do mundo²¹ (COBERTT, 2010, p. 11, tradução nossa).

Segundo O'Dowd (2011), essas parcerias colaborativas podem assumir uma miríade de arranjos diferentes, aos quais o autor chama de “constelações de tarefas e sequências²²” (p. 355, tradução nossa), agrupados sob os termos guarda-chuva *telecolaboração* e *ensino intercultural de língua estrangeira mediado pela internet*.²³

²⁰ “[...] increased importance in the social and intercultural aspects of language learning lead to the emergence of more complex exchange set-ups [...]” (O'DOWD, 2011, p. 2)

²¹ “Computer-mediated communication has given a whole new impetus to the integration of culture-learning with language learning. Many teachers have consequently taken the opportunity to set up collaborative online partnerships with other teachers and learners of English worldwide” (COBERTT, 2010, p. 11).

²² “[...] constellations of task design and sequencing [...]” (O'DOWD, 2011, 355).

²³Grifosnossos.

Ware e Kramersch (2005, p. 203, tradução nossa) conceituam telecolaboração como “um intercâmbio cultural e linguístico mediado pela tecnologia, no qual os aprendizes escrevem uns aos outros tanto em sua língua materna quanto na língua alvo²⁴. As autoras apontam ainda que projetos telecolaborativos envolvem a possibilidade de escrita síncrona (em tempo real) e assíncrona (com lapso de tempo) bem como funções de teleconferência.

Trabalhos como Ware (2005) e Souza (2003) também destacam a troca sistemática de mensagens em duas línguas como característica de parcerias telecolaborativas, fato que estaria informado na tradição recente das pesquisas sobre o tema e que pode ser apontado como um elemento frequente em algumas definições de telecolaboração.

Ainda que o princípio da correspondência bilíngue seja observável em um de seus trabalhos, O’Dowd (2011) apresenta uma conceituação mais flexível do termo. Para ele, telecolaboração se define como

aplicação de ferramentas online que aproxima classes de aprendizes de línguas em locais geograficamente distantes para desenvolver suas habilidades em língua estrangeira e competência intercultural através de tarefas colaborativas e projetos de trabalho²⁵ (O’DOWD, 2011, p. 1, tradução nossa).

Nessa mesma linha, Garcia (2012, p. 483) considera que a telecolaboração se refere ao “uso das redes globais de comunicação no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras”. Além desses autores, Corbett (2010) também apresenta uma proposta de atividades interculturais que envolve colaboração via internet sem que necessariamente as trocas sejam feitas em duas línguas.

Belz e Thorne (2006), ao abordarem o ensino intercultural de língua estrangeira mediado pela internet (EILEMI), tratam a telecolaboração como um conjunto de “práticas de sala de aula efetuadas em um ambiente favorável e pedagogicamente viável para desenvolver o que Byram (1997) descreveu como competência intercultural”²⁶ (2006, p. 10, tradução nossa). Para estes autores, na proposta de EILEMI, a internet não é o objeto de estudo em si, mas o meio através do qual educadores podem aproximar representantes de línguas e culturas em estudo nas salas de aula.

²⁵ “application of online communication tools to bring together classes of language learners in geographically distant locations to develop their foreign language skills and intercultural competence through collaborative tasks and project work” (O’DOWD, 2011, p. 1).

²⁶ “Classroom practices [...] in a supportive environment and in pedagogically sound ways to develop what Byram (1997) described as intercultural competence” (BELZ; THORNE, 2006, p. 10).

Embora com pequenas diferenças quanto às definições adotadas, os autores citados são unânimes ao realçarem as possibilidades de aprendizagem intercultural²⁷ existentes nas trocas telecolaborativas.

Menard-Warwick et al (2013, p. 966, tradução nossa) iniciam o relato de seu projeto de telecolaboração reiterando que culturas são construtos sociais moldados por eventos históricos. É, então, a partir dessa constatação que os alunos passam a interagir num terceiro espaço, isto é, eles se afastam de seu mundo linguístico e cultural para considerar seu contexto a partir da perspectiva do outro²⁸”

As autoras, assim, defendem que ao conectarem salas de aula em diferentes lugares do mundo, as atividades telecolaborativas funcionam de forma semelhante ao terceiro espaço, permitindo que os alunos experimentem “simultaneamente estar e não estar lá²⁹ (MENARD-WARWICK et al, 2013, p. 967, tradução nossa).

De acordo com Garcia (2012), as atividades telecolaborativas maximizam o processo de ensino/aprendizagem de línguas e permitem a vivência e o exercício da autonomia e da reflexão pelos alunos. Além disso, a contribuição de uma telecolaboração está na possibilidade que ela tem de enriquecer as “atividades de sala de aula, envolvendo objetivos linguísticos e interculturais, permitindo que os aprendizes desenvolvam posturas autônomas e reflexivas, tornando-se participantes e responsáveis pelo seu conhecimento” (GARCIA, 2012, p. 484).

Ware (2005) corrobora a informação de Garcia (2012) assumindo que as ferramentas de comunicação mediadas pela internet são uma alternativa viável para a sala de aula por irem ao encontro de uma gama de objetivos pedagógicos. A alternativa em destaque se opõe, por exemplo, à apresentação descontextualizada de língua e cultura presentes em livros didáticos. Segundo a autora, a internet auxilia no enriquecimento de materiais impressos tradicionais e, mais que isso, “permite a criação de ricos e significativos fóruns de interação nos quais os alunos têm uma interação pessoal³⁰” (WARE, 2005, p. 3, tradução nossa). Essa interação pessoal ocorre em relações interculturalmente significativas, nas quais existe a possibilidade

²⁷ Em vários momentos, citamos a aprendizagem intercultural como resultado de uma interação entre culturas e das ações planejadas de um professor. Neste trabalho, tomamos como certa a relação entre aprendizagem intercultural e o desenvolvimento da Competência Comunicativa Intercultural.

²⁸ “[...] students decenter from their linguistic and cultural world to consider their own situatedness from the perspective of another” (MENARD-WARWICK et al, 2013, p. 966).

²⁹ “[...] simultaneously being and not being there” (MENARD-WARWICK et al, 2013, p. 967).

³⁰ “allows for the creation of meaningful, rich forums for interaction in which students have personal interactions” (WARE, 2005, p. 3).

de tratar de assuntos que vão além da tarefa escolar, despertando, assim, a consciência de quando e como responder aos interesses do interlocutor (WARE, 2005).

O'Dowd (2011) se alinha perfeitamente com as proposições de Ware (2005). Para ele, as trocas telecolaborativas provêm aos alunos um tipo de conhecimento diferente daqueles encontrados nos livros didáticos e em outros recursos tradicionais nos estudos culturais. Ademais, a telecolaboração

[...] pode contribuir para o desenvolvimento da consciência cultural crítica conforme os alunos têm, em suas interações online, oportunidade de se engajar em intensos períodos de negociação de sentido nos quais eles podem discutir 'ricos pontos' culturais e eliciar significados de comportamentos culturais a partir de informantes 'reais' da cultura alvo³¹ (O'DOWD, 2011, p. 350, tradução nossa).

Entretanto, a despeito de todas as possibilidades que a telecolaboração oferece, é preciso ter em conta que não é simplesmente o fato de alunos de diferentes culturas estarem em contato o que garante resultados de aprendizagem intercultural, afinal, a comunicação mediada pela internet apresenta aos professores de LEs novas demandas que eles não conseguem antecipar. Várias são as tensões que podem interferir na qualidade da interação e dos resultados. Ware (2005) ilustra três aspectos que podem influenciar na efetividade da interação: a) diferenças sobre o modo como cada cultura envolvida na troca valoriza o ensino de LEs; b) tipo de experiência anterior com a ferramenta de comunicação e; c) diferenças institucionais que marcam o ensino de línguas em cada localidade.

Além destes, outro aspecto que pode alterar os resultados da interação é o período de tempo dedicado ao planejamento e às trocas. Na literatura específica, é possível encontrar relatos de projetos de telecolaboração de duração bastante variada, indo de três semanas até três anos letivos inteiros. Não parece haver, portanto, uma recomendação canônica sobre quanto tempo devem durar os projetos. Sabe-se, porém, que “comunicações online bem-sucedidas requerem que os alunos sustentem seu engajamento em uma interação intercultural por pelo menos várias semanas ou mais³² (WARE, 2005, p. 4, tradução nossa).

É interessante notar que para Ware e Kramersch (2005) outra dificuldade importante na empreitada de uma atividade telecolaborativa reside na forma como os participantes lidam

³¹ “[...] can contribute to the development of critical cultural awareness as learners have opportunities in their online interaction to engage in intense periods of negotiations of meaning in which they can discuss cultural ‘rich points’ and elicit meanings of cultural behavior from ‘real informants’ in the target culture” (O'DOWD, 2011, p. 350).

³² “Successful online communication requires that students sustain their engagement in intercultural interaction across at least several weeks or longer” (WARE, 2005, p. 4).

com as expectativas comunicativas de cada comunidade. As autoras classificam os meios pelos quais as interações acontecem (e-mail, fórum etc.) como gêneros discursivos, cada um com sua relativa estabilidade e imbuído de características coletivas de uma dada comunidade. A exemplo de suas afirmações, temos que numa dada cultura, o e-mail pode ser usado como meio de comunicação amistosa e pessoal sendo, assim, permeado de informalidade na escrita. Enquanto isso, noutra comunidade, este mesmo e-mail pode ser usado com muito mais frequência em situações acadêmicas ou profissionais requerendo, desta forma, maior grau de formalidade. Eis a razão por que saber “que tipos de textos e atividades comunicativas exercidas por quem, para quem e sob que circunstâncias³³” (WARE; KRAMSCH, 2005, p. 191, tradução nossa) é tão relevante.

A fim de proteger os objetivos de cada atividade, Müller-Hartmann (2000) e O'Dowd (2003) enfatizam que é fundamental que os professores que se propõem a conduzir a telecolaboração estabeleçam, entre si, uma sintonia muito fina. É só a partir do planejamento efetivo e da orientação do professor que as trocas serão, de fato, muito mais do que projetos superficiais nos quais a informação é recebida sem qualquer instigação à reflexão.

A construção da parceria entre os professores envolvidos numa colaboração é um dos principais pilares que sustentam as experiências interculturais mediadas pela internet. Há que se ter em conta sempre que por mais vivências interculturais que tenham acumulado, professores também têm crenças e valores próprios que orientam seus modos de vida e encaminham noções de certo e errado, justo ou injusto, gosto e desgosto. Portanto, a negociação para a execução de uma parceria online é, em suma, uma experiência intercultural, um exercício de flexibilidade. Desse modo, antes mesmo de encorajarem seus alunos a observarem fenômenos culturais a partir da perspectiva do outro, os professores devem, por assim dizer, *walk the talk*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo traçar o contexto e listar os conceitos que circundam o uso da internet no ensino de línguas, especificamente, no que tange à promoção de experiências interculturais. O cenário global recente, em que o isolamento social se fez

³³ “[...] which types of texts and communicative activities engaged in by whom, with whom and under what circumstances [...]” (WARE; KRAMSCH, 2005, p. 191).

necessário à preservação da vida, alçou a internet à condição de principal meio através do qual as pessoas se informavam, se entretinham e se educavam.

No âmbito educacional, a internet, que já tinha revolucionado os modos de produção e circulação do saber, se tornou definitivamente uma poderosa ferramenta de ensino e aprendizagem. Consideramos ainda que juntarem a internet ao ensino de línguas, professores estarão plenamente de acordo com a visão de inclusão preconizada pelos documentos oficiais de ensino no Brasil, inclusão essa que tem em conta a reflexão sobre as diversidades socioculturais e linguísticas. Por isso, cabe reforçar que os alunos que porventura iniciarem a empreitada de uma experiência intercultural online, certamente, não serão os mesmos ao terminá-la.

É importante reforçar que os professores responsáveis por desenvolver uma parceria nos moldes das descritas neste trabalho, ao negociarem os termos da colaboração, estarão tendo a sua experiência intercultural, ou seja, colocarão em prática justamente o tipo de atitude de abertura e curiosidade requisitado a seus alunos. Essa constatação valida as proposições de Müller-Hartmann (2000) e O'Dowd (2003) que defendem que é a sintonia na organização que garante que a telecolaboração supere a superficialidade da mera troca de informações per se.

Esperamos, por fim, que por ter trazido um arcabouço conceitual conciso e organizado, este artigo possa encorajar mais professores a aproveitar toda a riqueza que existe na aproximação de grupos de alunos em lugares geograficamente distantes.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2007.

BELZ, J. A.; THORNE, S. L. **Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education and the Intercultural Speaker**. Boston: Heinle&Heinle, 2006.

BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B. Language and Superdiversity. In: **Diversity**, v. 13, n. 2, 2011. Disponível em <www.unesco.org/shs/diversities/vol13/issue2/art1> Acesso em 02 Out 2020.

BYRAM, M. **From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship**. Clevedon: Multilingual Matters, 2008.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies literacy learning and the design of social futures**. Londres: Routledge, 2005.

CORBETT, J **Intercultural Language Activities**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

_____. **An Intercultural Approach to English Language Teaching**. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

GARCIA, D.N.de M. Ensino/Aprendizagem de línguas em teletandem: espaços para autonomia e reflexão. In: **EstudosLinguísticos**, n.41, 2012.

LUKE, C. Cyber-schooling and technological change. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies literacy learning and the design of social futures**. Londres: Routledge, 2005.

MENARD-WARWICK, J.; PALMER, D.S.; HEREDIA-HERREA, A. Local and Global identities in an EFL Internet chat exchange. In: **The Modern Language Journal**, n. 97, 2013.

MÜLLER-HARTMANN, A. The role of tasks in promoting intercultural learning in electronic learning networks. In: **Language Learning and Technology**, v.4, n.2, 2000.

O'DOWD, R. Intercultural Communicative Competence through telecollaboration. In: **The Routledge Book of Language and Intercultural Communication**. Routledge, 2011.

_____. Understanding the "other side": Intercultural learning in a Spanish-English e-mail exchange. In: **Language Learning and Technology**, v.7, n.2, 2003.

SOUZA, R.A. Telecolaboração e divergência em uma experiência de aprendizagem de português e inglês como línguas estrangeiras. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.3, n.2, 2003.

SOUZA, S.J.; GAMBA JR, N. Novos suportes, antigos temores: Tecnologia e confronto de gerações nas práticas de leitura e escrita. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.21, 2002.

WARE, P.D."Missed" Communication In Online Communication: Tensions In A German-American Telecollaboration. In: **Language Learning and Technology**, v.9, n.2, 2005.

_____.; KRAMSCH, C. Toward an intercultural stance: teaching German and English through telecollaboration. In: **The Modern Language Journal**, n. 89, 2005.

CAPÍTULO 9

Ensino de língua inglesa por meio da mediação tecnológica na rede pública estadual de ensino básica do RN: um relato de experiência

Francislí Costa Galdino³⁴

Professora de Língua Inglesa da SEEC / Natal / RN.

RESUMO

Este relato de experiência se propõe a traçar um breve panorama de como tem sido o ensino da língua inglesa por meio da mediação tecnológica durante o contexto da pandemia do novo Coronavírus (COVID-19), em um recorte de escolas da rede pública de ensino básico do Rio Grande do Norte. Discutiremos as dificuldades de acesso à internet e aos recursos tecnológicos que boa parte dos discentes da rede básica do RN enfrentam para que se possa efetivar o ensino remoto. Ainda, abordaremos a necessidade de formação continuada dos docentes e, conseqüentemente, a necessidade de investimento, tendo em vista que uma grande parcela de profissionais que atuam na educação básica não domina os recursos tecnológicos. Foram utilizados para subsidiar as análises aqui presentes os decretos a respeito das suspensões das aulas presenciais publicados pelo governo do estado do Rio Grande do Norte e instruções normativas publicadas pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura. Partiremos dos estudos de Araújo (2005), Oliveira (2015) e Martínez (2019) como norteadores para as discussões e reflexões aqui apresentadas.

Palavras-chave: língua inglesa, ensino remoto, tecnologia, ensino básico, formação docente.

INTRODUÇÃO

*Há um tempo em que é preciso
abandonar as roupas usadas
que já tem a forma do nosso corpo
e esquecer os nossos caminhos
que nos levam sempre aos mesmos lugares.
É o tempo da travessia
e, se não ousarmos fazê-la
teremos ficado, para sempre,
à margem de nós mesmos.*
Fernando Pessoa

Para iniciar essa abordagem sobre o lugar de fala, fazemos uso das palavras do mestre Fernando Pessoa para justificar os novos caminhos que tivemos que trilhar no atual

³⁴ Graduada em Letras Língua Inglesa (2009), Especialista em Ensino-aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira (2012), Mestre em Literatura Comparada (2017), todos pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora permanente vinculada à Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte. E-mail: francislig@gmail.com

contexto da educação brasileira. É preciso ousadia para enfrentar os desafios do novo tempo e persistência na tentativa de percorrer os caminhos menos movediços.

A inquietante dúvida tão comumente existente nos contextos acadêmicos de ensino de línguas estrangeiras sobre se “é possível aprender inglês em escolas públicas?” recebeu, neste ano pandêmico de 2020, mais um ingrediente: “é possível aprender inglês em escolas públicas em contexto de pandemia por meio do uso das tecnologias?” O desafio de se ensinar uma língua estrangeira numa sala de aula de uma escola pública parece nunca ter sido tão grande, dados os mais variados contextos tanto das escolas, tanto das comunidades escolares e das configurações familiares quanto das secretarias de educação existentes em todo o território nacional.

Paralisadas as aulas nas escolas, públicas e privadas, nacionalmente, em meados de março do ano corrente, estudantes de todo o país ficaram na espera de orientações de suas escolas que, por sua vez, aguardavam posicionamentos de suas secretarias, que tentavam dialogar com o Ministério da Educação, que muito demorou para posicionar-se quanto à tomada de novas diretrizes. Nisso, conseguimos visualizar uma inércia dos órgãos competentes afetando diretamente a vida escolar de milhões de estudantes em todo o país. De fato, ninguém esperava, nem estava preparado para esse novo cenário histórico que mudou o mundo e atingiu drasticamente a educação brasileira. Mas, os docentes e estudantes só podiam agir a partir de diretrizes regulamentadoras que demoraram a se concretizar.

No Estado do Rio Grande do Norte, o decreto nº 29.524 de 17 de março de 2020 estabeleceu a suspensão das atividades escolares presenciais para redes estadual, municipais e privadas de ensino de todo território estadual. Em seguida, dois dias depois, a publicação de uma nota técnica com orientações sobre o trabalho eletrônico das Diretorias Regionais de Educação e Cultura (DIREDs), Diretoria Regional de Alimentação Escolar (DRAE). De forma voluntária, equipes pedagógicas acompanharam os estudantes pelo SIGEDUC (portal digital de comunicação aluno – escola – secretaria), além da disponibilização de ambiente virtual de aprendizagem para os estudantes. Em 05 de abril de 2020, o Conselho Estadual de Educação (CEE), juntamente com a Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEEC), publicam a Instrução Normativa nº 01/2020 que justifica a realização de atividades escolares não presenciais nas instituições de ensino do Sistema Estadual de Educação do RN.

O fato é que, desde a publicação do decreto de suspensão das aulas, o governo do Estado do RN justificou-se dizendo que a aprendizagem se dá em locais e formas diversas. A Secretaria Estadual de Educação se propõe a apoiar as escolas, gestores, professores, estudantes e servidores técnicos e terceirizados, porém, tal apoio tem sido praticamente



inexistente para grande parcela dos corpos docente e discente do RN, visto que, tanto os alunos quanto os educadores das mais diversas idades, cidades e classes sociais não possuem acesso à conexão com internet, recursos tecnológicos como tablets, computadores ou até mesmo celulares para serem utilizados como objetos de aprendizagem. Outro fator não menos importante é o fato de toda essa comunidade escolar não saber como organizar-se face a uma nova realidade, comumente chamada de “novo normal”, que exige de todos não apenas os conhecimentos necessários para o uso das novas tecnologias de informação como o saber estudar-licionar sem a presença física de professor-aluno através do meio digital.

E é nesse contexto de incertezas que os professores e demais profissionais da educação da rede estadual de ensino do RN, assim como de boa parte do Brasil, passaram a discutir e a decidir, em suas escolas, a possibilidade de um retorno às aulas de maneira remota, sendo esta modalidade não imposta pela Secretaria, ficando à critério dos professores e das escolas analisarem os múltiplos contextos existentes em suas realidades para somente então decidirem por qual caminho trilhar (ou não) para que houvesse um retorno.

Partindo dessa exposição inicial, o foco dessa escrita passará para o ensino de língua inglesa nesse “novo normal”. Nesse espaço de discussão, além de servir como desabafo, apontaremos estratégias metodológicas que elegemos como alternativas, mesmo sem termos a confiança de sua eficácia (visto que tudo passou a ser novo), mas a certeza de tentarmos acertar.

De qual lugar se fala?

O contexto ao qual este relato de experiência versa trata-se de um olhar sobre as trocas de experiências e vivências a respeito do ensino de língua inglesa no recorte de três escolas públicas da rede estadual de ensino do RN, nos bairros de Felipe Camarão e de Lagoa Nova, na cidade do Natal. Em boa parte das escolas houve a opção por se fazer um ensino remoto que não acontecesse em tempo real, como numa reunião do *Google meet*, por exemplo, pois boa parte dos alunos, infelizmente, não dispõe de acesso à internet, sendo assim, a opção escolhida foi o envio de atividades em formato PDF para os alunos por meio de grupos de *WhatsApp* formados com os contatos telefônicos dos mesmos.

Quanto ao perfil dos alunos, uma das escolas atende uma clientela de crianças do 6º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental II, no turno matutino; outra, do 9º ano ao Ensino Médio, também no turno matutino, e a terceira tem como clientela alunos dos 4º e 5º ciclos do Ensino de Jovens e Adultos – EJA – no turno noturno.

Como se é possível perceber, dentro de um contexto normal, as diferentes faixas etárias, turmas e realidades sociais do corpo de alunos acima descrito, por si só, já demandariam bastante trabalho: no que diz respeito ao planejamento das aulas, tanto no que diz respeito a sequência didáticas quanto a atividades, uso de recursos didáticos adequados a cada faixa etária/turma, conhecimento por parte do professor das limitações, bem como nas necessidades especiais de alguns alunos com limitações cognitivas, a quantidade insuficiente de aulas por turma (apenas uma hora/aula com duração de 45 minutos por semana para as turmas de EJA), dentre outros fatores.

O universo escolar e o ensino de língua inglesa pós-mundo pandêmico.

A rotina de estudos, cursos de formação, participação de reuniões on-line em plataformas digitais como o *Google meet* (Google encontro), bem como a aprendizagem quase que instantânea do uso de recursos como salas de aulas virtuais, como o *Google classroom* (Google sala de aula), somadas a gravações de vídeo aulas, produção de material didático a ser enviado para os alunos por meio de arquivos de leitores de textos (como, por exemplo, o PDF), tem deixado os profissionais da área de educação que estão atuantes e participantes dessa nova realidade (sejam estes de escolas públicas ou privadas) ansiosos, cansados, estafados, bem como confusos e inseguros com tanto fluxo de novas informações a serem processadas em tão curto espaço de tempo.

Em pesquisa feita pela *Revista Nova Escola* entre os dias 16 e 28 de maio de 2020, intitulada “A situação dos professores no Brasil durante a pandemia”, esta obteve a participação de aproximadamente oito mil professores e profissionais da área da Educação Básica, e os resultados mostraram que:

Deste total somente 8% declararam se sentir ótimos ao comparar sua saúde emocional com o período pré-pandemia. Outros 28% a consideraram péssima ou ruim neste momento e 30% classificam como razoável. Nos comentários, entre os termos mais utilizados pelos professores para descrever a situação aparecem ansiedade, cansaço, estresse, preocupação, insegurança, medo, cobrança e angústia. (*Revista Nova Escola*, 2020).

São profissionais de todas as idades expostos a altos níveis de cobranças e pressões, mudanças rápidas do contexto presencial para o remoto sem que houvesse um preparo, sentimento de frustração por não se estar atingindo o que se considera ser adequado, além das dificuldades técnicas inerentes ao ensino remoto.

Mas, se o cenário para os professores está assim, para os alunos não poderia estar muito diferente. As reclamações são inúmeras e vão desde a dificuldade de acesso às

plataformas de transmissão, o excesso de atividades, conteúdos difíceis, falta de equipamentos, ausência de orientação dos professores, complicação nas ferramentas para se encaminhar as tarefas, entre outras.

E o ensino de língua inglesa, como fica em meio a isso tudo? De fato, o ensino de língua inglesa por meio da mediação tecnológica não é algo totalmente novo, nem mesmo para a realidade das escolas públicas. Eram nas aulas de línguas, já entre os anos 1950 a 1970, que professores de idiomas se utilizavam das chamadas metodologias audiovisuais como as fitas K7 e VHS como recursos didáticos em suas aulas. Sobre este ponto, Pierre Martinez (2009) nos diz:

Os trabalhos que haviam levados os didatas americanos e britânicos a uma abordagem áudio-oral, situacional, encontram seu correspondente na Europa do pós-guerra. No plano científico, o terreno agora está muito mais bem preparado para uma evolução das práticas de ensino. Aliás, as tecnologias de reprodução da imagem e do som (gravador, filme e cor...) chegaram a um nível de confiabilidade e de custo que permite analisar a possibilidade de sua entrada em sala de aula. A partir de então parece quase estabelecido que os *métodos audiovisuais* (MAV), elaborados entre 1950 e 1970, foram o resultado de duas correntes de pesquisa que não se confundem, uma nos EUA, outra na Europa, particularmente na França. (MARTINEZ, 2009, p. 57)

Dos anos 1970 para os dias atuais, o que se tem nas aulas de língua estrangeira é a renovação dos métodos audiovisuais usados, sempre acompanhando o uso de tecnologias mais modernas, como os *discoplayers* (tocadores de disco), *compact disco* (CD), aparelhos de CDs portáteis, músicas em formato MP3, *flashdrives*, internet, computadores, projetores multimídia e outros.

Já nos anos 2000, foi crescente o surgimento de cursos de aprendizagem de línguas estrangeiras que disponibilizavam parte de suas cargas horárias, ou até mesmo a realização de 100% delas, por meio de plataformas digitais online que permitiam ao estudante aprender o idioma dentro das quatro habilidades da língua (ler, escrever, ouvir, falar) sem sair de casa, bastando apenas possuir internet e um computador. E é justamente nesses quesitos que os alunos das escolas públicas encontram sua maior barreira no ensino remoto: tais recursos não estão, via de regra, financeiramente, ao alcance deles.

Tutoriais, chamadas de vídeo, aplicativos e sala de aulas virtuais: o “novo normal” escolar.

Em todo esse novo contexto de ensino de inglês por meio de mediação tecnológica, fica parecendo que os alunos não estejam se sentindo impedidos de aprender e utilizar novas tecnologias, visto que boa parte das crianças e adolescentes já estão confortavelmente

inseridos no meio digital, sendo chamados de “Geração Z”. Essa geração, que compreende os nascidos entre o fim de 1992 a 2010, está ligada intimamente à expansão exponencial da internet e dos aparelhos tecnológicos. As pessoas da Geração Z são conhecidas por serem "nativas digitais", estando muito familiarizadas com a World Wide Web (rede mundial de computadores), com o compartilhamento de arquivos, com os smartphones, tablets e estão sempre conectadas. O uso dessas tecnologias acaba por influenciar os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem dos alunos.

No contexto atual do ensino remoto implantado na escolas públicas do RN, as aulas de língua inglesa podem ser direcionadas de variadas maneiras, pois só o fato de se estar acessando tutoriais, chamadas de vídeo, aplicativos e plataformas digitais, que muitas vezes encontram-se com orientações escritas ou faladas em inglês, pode ser algo que venha a nortear aulas no sentido de se explorar conteúdos como vocabulários, expressões idiomáticas, estruturas gramaticais...

De maneira geral, os professores têm usado de estratégias que possam beneficiar: as habilidades de “reading” e “writing”(leitura e escrita), com o envio de atividades de leitura e compreensão; a habilidade de “listening” (compreensão auditiva), com o envio de links de sites com sugestões de músicas, séries ou filmes para assistir; ou a habilidade de “speaking” (fala), quando, por meio de uma reunião on-line (uma aula), o professor consegue motivar os alunos, ainda que por pouco tempo, a falarem em inglês desenvolvendo melhor a oralidade.

Outro fator importante é saber que ambientes como esses, das plataformas digitais e sites, têm toda uma organização linguística voltada para que seus usuários compreendam os seus funcionamentos, seja com um passo a passo ou um manual de como fazer algo. Logo, são situações reais de uso da língua inglesa aos quais os alunos acabam sendo inseridos naturalmente em diálogos naturais, e mesmo para a maioria dos professores de língua inglesa que não costumem ter muitos momentos de suas aulas voltados para as habilidades de fala e compreensão aditiva, podemos garantir, com o apoio de Oliveira (2015), que:

o uso de recursos tecnológicos para as atividades de compreensão oral é um fator motivador para os aprendizes. Esses recursos retiram momentaneamente a voz do professor de foco, dando aos alunos a oportunidade de ouvirem vozes diferentes e apresentando-lhes desafios, especialmente quando as falas ocorrem em velocidade acima da velocidade pedagógica que o professor está acostumado a imprimir em sala de aula. (OLIVEIRA, 2015, p.94).

Recursos didáticos como o uso de vídeos em sala de aula de língua inglesa ou até mesmo fazer vídeo conferência com outros colegas professores, estejam eles na mesma cidade

ou não, são possibilidades a mais de interação que possibilitam essa variação de vozes de professores exposta pelo pensamento de Oliveira. Outro recurso que, dentro desse contexto atual de pandemia, tem sido um dos principais meios para que aconteça mediação tecnológica, seja dentro ou fora do ambiente escolar, tem sido o *Google meet*, que possibilita o encontro virtual em tempo real de inúmeras pessoas em uma sala virtual, possibilitando, assim, a comunicação com o desenvolvimentos das habilidades de fala e de compreensão auditiva, compartilhamento de slides, textos, vídeos, páginas de internet, proporcionando o máximo de interação virtual entre seus usuários.

Por tudo o que foi posto até aqui, parece-nos que a mediação tecnológica no ensino de língua inglesa tem sido, sim, uma solução plausível para o contexto atual de pandemia, que acabou por exigir da comunidade escolar, mundialmente, o período de quarentena bem como o isolamento social, deixando para os recursos tecnológicos virtuais com acesso à internet a missão de serem os meios pelos quais as pessoas estão – e ainda permanecerão, até que se haja uma vacina contra o vírus da Covid19 – juntas e interligadas. No entanto, é preciso refletir se o professor de língua inglesa, diante desse contexto, tem: a) utilizado o máximo possível de recursos digitais que possam possibilitar a mediação tecnológica com os alunos; b) tido acesso a tais recursos, bem como dominado seus usos e melhores adequações aos contextos em que lecionam; e c) se sentido capacitado e assessorado para acompanhar as transformações e rápidas mudanças que se deram no contexto do ensino tradicional após a inserção do ensino remoto em nosso cotidiano.

Segundo Araújo (2005), sobre o valor da tecnologia na educação é importante ressaltar que:

o valor da tecnologia na educação é derivado inteiramente da sua aplicação. Saber direcionar o uso da Internet na sala de aula deve ser uma atividade de responsabilidade, pois exige que o professor preze, dentro da perspectiva progressista, a construção do conhecimento, de modo a contemplar o desenvolvimento de habilidade cognitivas que instigam o aluno a refletir e compreender, conforme acessam, armazenam, manipulam e analisam as informações que sondam na Internet.(ARAÚJO, 2005, p. 23-24)

Esse processo de construção do conhecimento por meio do uso de internet que precisa despertar no aluno as etapas de reflexão e compreensão precisa ser algo bem planejado para que as habilidades cognitivas acima citadas, de acesso, armazenamento, manipulação e análise, possam ocorrer no tempo correto e da maneira esperada. O fator planejamento, tanto das sequências das aulas como das atividades a serem executadas, é algo que tem sido bastante prejudicado dentro deste nosso contexto de ensino remoto por meio da mediação



tecnológica em contexto pandêmico, pois o aumento da demanda de atividades voltadas ao ensino é um dos fatores que tem prejudicado o bom desenvolvimento do professor.

Há, nos dias de hoje, após aproximadamente sete meses de contexto pandêmico, uma dezena de atividades que passaram a fazer parte da prática diária do professor, como elaboração de roteiro de gravação de aulas (que difere do planejamento da aula em si), gravação de aulas, edição de vídeos, exportação dos vídeos para as plataformas digitais, preparação de slides com fotos e imagens ilustrativas, elaboração de atividades diagnósticas, jogos on-line e demais atividades que possam despertar a motivação dos alunos para a participação das aulas ...

Muitos professores e profissionais da área de educação queixam-se do fato de que, apesar de terem acumulado mais demandas de trabalho e de não estarem conseguindo executá-las com a rapidez e a fluidez natural de antes, não houve, para a maioria deles, nem uma diminuição na quantidade de turmas em que ministram aulas ou um aumento salarial que possa vir a compensar esse trabalho. Dessa forma, esses profissionais têm trabalhado exaustivamente sem nem conseguirem acompanhar as mudanças sistemáticas das plataformas e dos sistemas, seja pelo tempo escasso, seja por falta de costume ou até mesmo por não estarem tendo formações pedagógicas a contento, que possam subsidiar tais demandas.

E o inglês, como vai?

Ao longo desses sete meses em que o ensino remoto por meio da mediação tecnológica tem sido a única alternativa para que se tenha um contato de professores com os alunos destes e assim se possa desenvolver atividades, ainda que de maneira não satisfatória, os resultados têm sido muito desanimadores no contexto da escola pública e, arrisco dizer, de maneira generalizada. A maioria dos estudantes não tem conseguido participar das atividades que vêm sendo postas como alternativas a esse momento de pandemia, tanto por não terem acesso a uma conexão de internet quanto por não possuírem recursos como computadores, notebooks, tablets e até mesmo smartphones.

Na contramão desse quadro estão os cursos de idiomas virtuais, que viram a procura por seus módulos crescer rapidamente durante o contexto da pandemia. As pessoas que conseguiram ficar isoladas em casa conseguem organizar seu tempo e realizar tarefas que não conseguiam realizar antes, como aulas de inglês em um curso. Basicamente, as plataformas que oferecem esses cursos têm toda uma estrutura que consegue envolver os alunos desenvolvendo um bom aprendizado. Algo simples como exercícios on-line, por exemplo,



não são elaborados por professores, e sim por equipes de profissionais que possuem formação para elaboração de material didático, bem como de avaliações contínuas, ambos adequados para o ambiente. Os professores, por sua vez, já vêm recebendo formação para ofertarem cursos bons e com dinamismos, não sendo um peso para eles, uma vez que conhecem como funciona e sabem o que esperar ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Algo que é óbvio, mas que precisa ser reiterado e registrado: o ensino remoto somente funciona se os alunos tiverem acesso à internet e mecanismo físico para acessá-la. De nada adiantará sistemas e plataformas com cada vez mais recursos que venham para facilitar o aprendizado dos alunos se estes não tiveram como acessá-las.

Construindo caminhos.

Concluir um relato como este estando, todos, ainda dentro de um contexto de tantas mudanças, é algo muito delicado de ser fazer. Seríamos capazes de dizer que o ensino remoto é, sim, possível, mas somente se professores e alunos tiverem o básico necessário para que isso ocorra: formação adequada para aprenderem a lidar bem com as novidades tecnológicas adequadas ao ensino e material concreto que possibilite o acesso. O ensino remoto não é algo que possa ser classificado de maneira única, pois ele precisa de diversas variantes, tanto do lado do professor como do lado do aluno, para poder funcionar propriamente como deveria. O uso das mais diversas tecnologias é a grande chave que vem tornando cada vez mais possível esse ensino. O caminho para que as escolas públicas possam oferecer um ensino remoto de qualidade por meio da mediação tecnológica é o investimento financeiro tanto nos recursos didáticos quanto na capacitação para a formação de profissionais. E é urgente que esse caminho seja construído, pois cem anos após a pandemia de gripe espanhola que assolou o mundo em 1918, o Brasil, no cenário educacional, está tomando as mesmas decisões, hoje, que tomou há um século atrás: cancelando o ano letivo, promovendo todos os alunos para a série seguinte e condensando o ano letivo de 2021 em dois anos. Sim, é verdade que, assim como em 1918, nós, aqui em 2020, ainda não possuímos a cura e a vacina para a nossa pandemia de Covid19. Assim como é verdade também que tais ações do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação somente irão atingir os estudantes de escolas públicas, os filhos e filhas da classe trabalhadora, uma vez que as escolas privadas continuaram o ano letivo e que, mesmo com adaptações e algumas perdas, nada se compara ao que se tem negado aos estudantes mais carente deste país, alargando ainda mais o hiato que separa estudantes de escolas públicas e de escolas privadas. O que temos agora é a tecnologia

em favor do ensino para reduzir as distâncias impostas pelo isolamento social, algo que não existia há um século. Precisamos ter em mente que o acesso à tecnologia e à internet, em especial, tornou-se um bem de tão grande importância quanto ter acesso à água, à alimentação, à saúde, à moradia, à educação e à segurança. Portanto, precisamos lutar por sua universalização com um direito de todos e todas.

REFERÊNCIAS.

Ensino Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas. Diógenes Cândido de Lima (org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

Educação do RN na pandemia. Material digital. Governo do Estado do Rio Grande do Norte. Getúlio Marques Ferreira. Secretário de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do RN.

Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares. Diógenes Cândido de Lima (org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARTINEZ, Pierre. **Didática de língua estrangeiras.** Tradução: Marco Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LARSEN-FREENMAN, D. **Techniques and principles in language teaching.** Oxford: Oxford University Press, 2000.

LIGHTBOWN, N.; SPADA, P. **How languages are learned.** Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

MOTTA-ROTH, D. (org.). **Redação Acadêmica: princípios básicos.** Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Imprensa Universitária, 2008.

NUNAN, D. **Research methods in second language learning.** Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Aula de inglês: do planejamento à avaliação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SALAS, Paula. Ansiedade, medo e exaustão: como a quarentena está abalando a saúde mental dos educadores. **Revista Nova Escola**, São Paulo, 01 de jul. de 2020. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/19401/ansiedade-medo-e-exaustao-como-a-quarentena-esta-abalando-a-saude-mental-dos-educadores>>. Acesso em: 30 de set. de 2020.

CAPÍTULO 10

O MEMORIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: DA LICENCIATURA PARA OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Lucinéia Contiero³⁵

RESUMO

Este artigo desenvolve uma reflexão sobre as relações entre memória, identidade e a profissão docente em contexto de formação inicial a partir do diálogo entre relatos autobiográficos de formação de professores de línguas estrangeiras modernas, intitulados “Memorial de Formação Docente”, e pressupostos teóricos de autores fundamentais como Maurice Halbwachs, Pierre Nora, Joël Candau, Andreas Huyssen, entre outros teóricos, e aqueles dedicados à formação docente, como Pineau, Shön, Borges, Dewey, Souza, Santos... São abordadas questões como a forma pessoal de entender o processo de formação, a reflexão crítica acerca de profissionalidade/profissionalismo e a importância das disciplinas de Estágios para a Formação de Professores de Línguas Estrangeiras Modernas da UFRN entendendo que é durante o curso de tais disciplinas que se adquire a consciência da importância da construção da memória social e da identidade cultural dos docentes.

Palavras-chave: Memória, Identidade cultural, Profissão docente; Formação Inicial.

1 INTRODUÇÃO.

Reconstruir, recuperar, ressignificar, a partir de histórias pessoais, o sentido da profissão: eis o que motiva esta abordagem que vem sendo construída ao longo de quatro semestres, e que nunca foi tão oportuna, dada a circunstância e a oportunidade de compartilhar com professores em pré-serviço a publicação de suas narrativas de formação neste ano de memória coletiva significativa: 2020, o ano da pandemia. Sem me prender exclusivamente ao contexto histórico imediato nesta publicação (ainda que dele não possa me furtar e para o qual reservo impressões na última seção) – e visto se tratar de corpo expressivamente pautado nos demais capítulos, a pesquisa que dá origem a esta abordagem situa-se na análise da intersecção pesquisa-docência como condição do desenvolvimento profissional e articulador da identidade no processo de (auto)formação docente em contexto inicial, durante o desenvolvimento das disciplinas de Estágios para Formação de Professores

³⁵ Professora Dra. do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo. Curso de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Pesquisadora do GEPAD/ AFA e GRIFARS/URFN. E-mail para contato: conclucineia@hotmail.com

de Línguas Estrangeiras Modernas – Ensino Fundamental e Ensino Médio, ministradas pela educadora que assina este capítulo. A articulação entre pesquisa e (auto)formação de professores de línguas estrangeiras constitui instrumento epistemológico, teórico e metodológico proposto como modelo alternativo-inovador, constitutivo à autonomia intelectual, profissional e da identidade docente. De base fenomenológica, o estudo centrou esforços em investigar a importância das disciplinas de estágios para a formação de professores em pré-serviço e como se dá o processo de revisão consciente das influências, da escolha e dos primeiros passos da trajetória profissional através de uma revisão de memórias. A busca por analisar aspectos relativos às histórias de vida de professores de línguas estrangeiras em pré-serviço e suas relações com a (auto)formação e com a prática docente leva ao desenvolvimento de fundamentais percursos de leitura centrados na constituição de um sujeito preocupado com a própria formação e com a identidade social que está assumindo. Tratou-se, pois, de olhar cientificamente as histórias de vida de professores de línguas estrangeiras em pré-serviço, ou seja, durante sua formação inicial no contexto universitário. A pesquisa fundamentou-se nos conceitos de professor reflexivo e pesquisador. Focada no professor, a pesquisa: sintetizou perspectivas teórico epistemológicas discutindo a formação do professor reflexivo-pesquisador como fundamentação articuladora da formação-pesquisa; refletiu e propôs o desenvolvimento de práticas pedagógicas para a (auto)formação inicial articulando docência com pesquisa, tendo como referência a autobiografia docente enquanto proposta metodológica para a formação do professor-pesquisador; e culmina com este momento, quando ofereço, em contrito formato, alguns dados reflexivos mais significativos centrados na tríade: memória; identidade; formação docente inicial e formação inicial especificamente em contexto de ensino remoto por decorrência da pandemia do Covid 19, ano de 2020 – objeto de um breve corpus de reflexão crítica final.

Tratarei, pois, da ligação entre memória e identidade, mais especificamente no âmbito das histórias de vida de professores em processo de formação, ou daquilo que, como área de pesquisa, é comumente chamada de história oral. Atualmente, tem sido recorrentes publicações que dizem respeito, sob aspectos diferentes, ora à memória, ora à identidade. Nesta ocasião, cumpro a tarefa de refletir sobre a ligação entre esses dois campos axiológicos porque, juntos, constituem a base da profissão representada socialmente nos relatos que se me ofereceram como fonte histórica e autobiográfica em forma de “Memoriais de Formação Docente”.

Além de dialogar com alguns autores especializados fundamentais, desenvolvo, a partir dos relatos, uma reflexão sobre a estreita relação entre memória e identidade através

desse imaginário memorialístico particular. Como paradigma desse estreitamento, surge a linguagem e, como linguagem especial, as narrativas de si, os “excessos de memória”, a busca pela afirmação da identidade e os estudos sobre a cultura de um grupo e a formação das identidades que o formam. Excertos memorialísticos darão os tons de uma mescla de teoria apropriada e impressões pessoais fundamentais à perspectiva metodológica global do texto.

1.1 Memória, Identidade e representações sociais.

O tema memória vem despertando interesse nas ciências há muito tempo, sobretudo quanto ao seu funcionamento e aspecto cognitivo. Foi ainda no século XIX que surgiram os estudos científicos mais significativos a respeito das características e do funcionamento da memória humana, e muitos deles, a partir de pesquisas centradas em pacientes e experimentação animal. O pensamento filosófico de tendências positivistas e cientificistas do final do século XIX e começo de XX valorizava o objetivismo em detrimento da relação corpo e mente. Mas eis que surgem as contribuições fundamentais da filosofia, com o francês Henri Bergson, e da psicologia, com o austríaco Sigmund Freud, que dariam aos estudos da memória definitivo status de ciência. A partir desses estudos viriam muitos outros.

Maurice Halbwachs, em 1925 ainda do século passado, desenvolveu uma “sociologia da memória” semeando as ciências sociais e, como terreno fértil, abriu caminho, na área das humanidades, para vários teóricos do tema discutirem a articulação da memória com a sociedade e como construção da identidade cultural. Neste esteio está o brasileiro Ulpiano Bezerra de Meneses (1984, p. 33), para quem a memória, como suporte fundamental da identidade, “é mecanismo de retenção de informação, conhecimento, experiência individual ou social”, “um eixo de atribuições que articula, categoriza os aspectos multiformes de realidade” de modo a dar-lhes “lógica e inteligibilidade”. Por meio de percepções e lembranças, de registros que fazemos de fatos passados, de objetos e coisas que nos são significativos, identificamo-nos socialmente, reconhecemo-nos, ativamos nossa memória, alimentamos a nossa identidade cultural.

Segundo Izquierdo, o aprendizado e a memória são propriedades básicas do sistema nervoso. Não existe atividade nervosa que não inclua ou não seja afetada de alguma forma pelo aprendizado e pela memória: “aprendemos a caminhar, pensar, amar, imaginar, criar, fazer atos-motores ou ideativos simples e complexos, etc; e nossa vida depende de que nos lembremos de tudo isso” (IZQUIERDO, 2002, p. 90). Portanto, a memória e sua relação com o tempo é vital ao ser humano, é essencial à identidade, pois, juntas – memória e identidade –



geram sentido, organização social e unificação de grupos que se mantêm coesos e ancorados em referenciais simbólicos comuns.

Halbwachs contesta a compreensão da memória à luz da percepção individual, pois a considera como um fenômeno social. Rejeita a existência de memória pura, desassociada do trabalho da consciência, pois a reflexão precede à evocação da lembrança. Para o sociólogo francês, tudo o que lembramos e julgamos ser subjetivo é, antes, determinado socialmente. Assim, o ser humano não se lembra sozinho, a memória e as lembranças são produto da sociedade em que se vive (1990, p. 36). Das contribuições de Halbwachs, ressalte-se o caráter construtivo da memória social. Para o teórico, memória não é uma reprodução das experiências passadas, antes uma construção que se faz a partir delas no presente: “as representações sociais se dão por meio da ancoragem de novas experiências em conhecimentos preexistentes” em função da realidade presente e com o apoio de recursos proporcionados pela sociedade e pela cultura. Assim, a memória individual só pode ser explicada quando relacionada aos grupos sociais, enraizada a quadros sociais, ligada diretamente a representações coletivas estabelecidas por grupos, um “sistema de representações” no qual a memória é feita de imagens, de esquemas do passado. Os indivíduos não recordam sozinhos, as lembranças são frutos destes esquemas ou quadros adquiridos na convivência social (família, grupo profissional, classe social). Nesta perspectiva, lembranças passadas, ainda que aparente resultado de sentimentos, pensamentos e experiências exclusivamente pessoais, só existem a partir dos quadros sociais da memória, ou seja, sob a referência de estruturas simbólicas e culturais coletivas. Como uma construção social, essa memória é seletiva, pois o indivíduo pode recordar somente aquilo que considera importante para seu grupo, reivindicando a sua formação identitária a partir dessas experiências comuns. A memória coletiva é uma memória partilhada por um grupo, uma comunidade, uma nação, constituindo e modelando sua identidade, sua particularidade, sua autenticidade, sua marca histórica.

Grupos sociais produzem uma memória do seu próprio passado coletivo e essa memória consiste em manter um sentimento de identidade que permite identificar os grupos, distinguindo-os dos demais. Pertencer a um grupo, “afinar-se” com ele significa, portanto, situar-se pelos contrastes, vez que a identidade cultural é marcada pela diferença, isto é, só entendemos uma identidade cultural contrastada com outra – daí porque a diversidade é essencial para a manutenção das culturas.

Desenvolvendo pesquisas antropológico-cognitivas, o francês Joël Candau identificou diversas formas de memória, ao mesmo tempo que dialoga com Halbwachs (1990), Nora

(1984) e Ricoeur (2007): compartilhada ou supostamente compartilhada (memória familiar e genealógica, memória coletiva, etc), distingue aspectos protomemoriais, memoriais e metamemoriais. Em *Memória e Identidade* (2011), o antropólogo preconiza: a memória é a sustentação da identidade. Há diferentes manifestações da memória, em três níveis (2011, p. 23): a *protomemória*, que é a memória social incorporada e que se expressa quase que automaticamente nos gestos, procedimentos e hábitos; a *memória de alto nível*, da evocação ou recordação voluntária; e a *metamemória*, que é a representação que fazemos das próprias lembranças, como nos vemos e nos identificamos, ou seja, que diz respeito à construção identitária. Logo, é a que se refere à memória coletiva. Candau (2011, p.16) lembra que, ao mesmo tempo em que a memória nos modela, é por nós modelada. Assim, memória e identidade se conjugam, nutrindo-se mutuamente, apoiando-se para produzir uma trajetória de vida, uma história, uma narrativa.

A velocidade da vida pós-moderna acentuada pelo avanço tecnológico afetou não só a memória individual, mas também a cultural, o que levou o alemão Andreas Huyssen, em *Seduzidos pela memória* (2000) a entender que a forma de viver e de se relacionar socialmente se desdobra numa necessidade punjunte de recordar o passado, guardar objetos e preservar coisas sem aparente justificativa. Segundo Huyssen (2000), as últimas décadas do século XX foram impregnadas pela “cultura da memória”, ou seja, pela valorização de um passado como algo que dá substância e coerência à nossa experiência frente a um presente fragmentado, que não vislumbra um futuro promissor. O autor considera que essa “volta ao passado” tenha ocorrido pela tentativa de se combater o medo e o perigo do esquecimento com estratégias de sobrevivência de memorização pública ou privada: “o enfoque sobre a memória é energizado subliminarmente pelo desejo de nos ancorar em um mundo caracterizado por uma crescente instabilidade do tempo e pelo fraturamento do espaço vivido” (HUYSSSEN, 2000, p.20). Alie-se a esse desejo, a figura de um homem pós-moderno reconhecidamente sensível, fragmentado, desafiado a buscar referenciais em um contexto dinâmico e influenciado pelas tecnologias: este é o sujeito estudado por Michel Maffesoli que, em *A Contemplação do Mundo* (1995) apresenta uma abordagem diferente da formação das identidades. O sociólogo francês valoriza o “estar junto” e a “experiência sensível” do corpo. O presenteísmo é o tempo vivido no próprio cotidiano, em cada momento experimentado e compreendido como meio de se adquirir um conhecimento que não está nos livros ou nas academias. Maffesoli (1995, p.24) comenta os avanços e recuos que caracterizam as histórias humanas: a busca de reafirmação da identidade é refletida na reaparição ou retorno de antigos referenciais que já tiveram significados importantes e que são capazes de nutrir a vida social,



como “o retorno de imagens, a importância do contágio emocional, o recurso a simbolismos de afirmação de identificação religiosa, a efervescência étnica e a busca do território”. Maffesoli vê na modernidade uma cultura do sentimento, uma vivência da emocionalidade que tem permeado os grupos sociais. Em todos há a vontade do pertencimento que se liga ao estilo de um tempo e aos diferentes modos de viver socialmente. A sensibilidade coletiva “está na base da formação de uma sociedade” e caracteriza a estética do cotidiano (1995, p. 26) – expressão da valorização da maneira de sentir e experimentar em grupos.

A antropologia cultural tem registrado uma espécie de “impregnação” da memória nos últimos tempos. Tem registrado também que o homem pós-moderno vive uma crise de identidade agravada pelas mudanças de valores ocorridas na passagem da modernidade para a pós-modernidade, refletindo-se na revalorização de objetos ou antigos valores que já foram importantes, na procura da afirmação de uma identidade cultural. As relações com o passado são variadas, vez que nem todos compartilham dele as mesmas representações. Quando nos propomos a preservar um bem, é porque admitimos haver alguma ameaça à continuidade da sua existência, que consideramos significativa; essa importância pode estar diretamente ligada à nossa vida, às nossas memórias, ou estar relacionada a outro grupo de pessoas. De objetos a bens simbólicos, chegou-se ao que, hoje, chamamos patrimônio, conceito que evoluiu ao longo da história da humanidade tendo relação com a memória e a identidade, e chegando à atualidade como uma necessidade absoluta de manutenção de laços. Talvez isso explique, também, em parte, a dedicação de escritores ao registro de subespécies literárias do gênero biográfico nas últimas décadas.

Biografia, hagiografia, psicobiografia, autobiografia, memória, memorialismo, autorretrato, literatura confessional, escrita autobiográfica, escrita memorialística, literatura de testemunho, escrita-testemunho, autorrepresentação, autoficção, bioficção, autobioficção, otobiografia, doxografia e fabulações de si são terminologias que avultam entre estudos na tentativa de conceituar a escrita que documenta o entorno do indivíduo, a reconhecida “escrita de si”, que traz, em sua raiz, o gênero biográfico e o desdobramento de suas subespécies. Quaisquer que sejam as nomenclaturas utilizadas, não se nega, desde o início do século XXI, a narrativa de caráter intimista experimentou grande crescimento entre os gêneros discursivos e surgiu como um sintoma midiático através das constantes produções (auto)biográficas e *realities shows*. Está presente nos mais diversos suportes textuais: impressos, transposições midiáticas feitas pelo cinema, pela televisão e pela Internet e, também, nos espaços acadêmicos, reorientando a atenção para as narrativas do eu, antes um tanto desprestigiadas. Tais narrativas se expandiram consideravelmente nos espaços de saber das chamadas ciências



sociais com ênfase para a Educação, a História, a Antropologia, o Jornalismo e a Teoria Literária, produzindo reflexões acerca da presença e do uso de relatos sobre ações e emoções dos sujeitos individuais. Se ainda há o que discutir e analisar quanto aos usos sociais alargados e às características intrínsecas de histórias de vida dos sujeitos, suas individualidades e representações, nas mais variadas formas de escrita pessoal, na mesma medida, mais se adensam teorias e conceitos. Do ponto de vista organizacional, teórico e metodológico, as variações das escritas de si, independentemente das celeumas que circundam esse tipo de inscrição, adquiriu um lugar reconhecido entre os mais diferentes meios culturais viabilizadores dos fenômenos estéticos. Muitos consideram que a linguagem em primeira pessoa torna a narrativa mais leve e com encadeamento subjetivo, resultado do poder que ela confere na aproximação do leitor à história de um sujeito, sensibilizando e orientando-o, independentemente de formação acadêmica. Daí uma grande quantidade de pessoas que, independente de nível de formação, afirmam ter lido alguma biografia. É importante ressaltar que o fato de a escrita sobre si ostentar uma notável evidência um tanto recente, não significa pensar que se trate de uma novidade. Basta uma simples revisitação à história formal para percebermos, de maneira intensa, a busca de inscrição de si e de outros, nos mais diferentes formatos, durante toda a evolução histórica do indivíduo (indico a leitura do estudo autoral intitulado *Gênero Biográfico: alguma sistematização teórica*. In: *Plínio Marcos uma vez mais*. Editora UNESP, 2007; EdUFRN, 2020).

As reflexões acerca da (auto)biografia interessam-nos num diálogo conceitual com a história e para com as histórias de vida, levando a um status particular de importância entre gêneros familiares como a memória, tendo como elementos principais a “voz que narra, a mão que escreve” (TEZZA, 2008, p. 7). Reconhece-se na autobiografia os traços formais que diferenciam a narração factual, verificada e comprovada documentalmente, em relação àquela produzida pelo imaginário. No entanto, há certo consenso de que tanto a narrativa de caráter histórico quanto a ficcional são produções, em maior ou menor grau, de imaginário e, portanto, suscetíveis a processos de seleção. A inscrição de si pode ser compreendida como uma voz narrativa que pode presentificar diversos gêneros literários. O debate em torno do sujeito empírico e do sujeito enunciador é polêmico, e tentar equacioná-lo implica uma discussão que lida com o surgimento de novas formas narrativas, principalmente aquelas com caráter biográfico ou autobiográfico, quando a voz narrativa assume a primeira pessoa, ou a alterna. Reconhecemos, portanto, que independentemente da forma apresentada, todas se servem da estratégia narrativa em que o *eu* da identidade (LEJEUNE, 2008) não se configura necessariamente em semelhança. Lembremos Diana Klinger, para quem, “a partir dos estudos

culturais e dos gêneros, a crítica cada vez mais tende a refletir sobre o próprio sujeito da escrita” (KLINGER, 2012, p. 13). Costuma-se afirmar que uma das características da produção com marcas de inscrição de si, quanto à metodologia construtiva, é a forma final da narrativa que não dispensa o hibridismo. Este se manifestaria na junção de preocupações de referencialidade documental e linguagem específica para a elaboração de uma escritura que, ao tempo em que narra uma história individual, pode estar narrando uma coletividade – uma identidade social.

Disse, em ocasiões anteriores, que biografias e subespécies possuem valor democrático, vez que sua intenção mais profunda cumpre “refletir sobretudo o que a generalização histórica não alcança” (LORIGA: 1998, p. 248). Sousa (1998, p. 31) destaca que a obra autobiográfica pertence a “um conjunto diversificado de produções sobre si”, sendo uma das “mais nobres modalidades da escritura identitária”: um ato de auto revelação, um “recurso privilegiado de tomada de consciência de si mesmo” que viabiliza um nível de “elaboração lógica e de flexibilidade” que ultrapassa a potencialidade da expressão oral. As narrativas memorialísticas representam uma “extensão da pessoa” que se revela tanto para si mesma quanto para os outros (SOUSA, 1998, p. 58).

Pesquisas que se servem da memória como matéria-prima contribuem para a “relativização das interpretações” que visam “sobrevalorizar as totalidades em detrimento das especificidades e dos particularismos” (DELGADO: 2010, p.62). O valor das narrativas memorialísticas reside tanto na possibilidade de “preservação” quanto na de “transmissão de heranças identitárias e tradições”. Essas narrativas são relevantes para a historiografia e para a pedagogia como “estilo de transmissão, de geração para geração, das experiências mais simples da vida cotidiana” e dos “grandes eventos” da história humana; pertencem à “arte de contar”, isto é, “traduzir em palavras os registros da memória” e da “consciência da memória no tempo” (DELGADO: 2010, p. 43). A memória é a “base construtora de identidades e solidificadora de consciências individuais e coletivas”, defende Delgado (2010, p. 38), pois lida com “os fundamentos da existência fazendo com que a experiência existencial” seja integrada ao “cotidiano, fornecendo-lhe significado” e impedindo que “a humanidade perca raízes, lastros e identidades”. Ligada à vida por meio da linguagem, a narrativa viabiliza que a memória apresente “uma de suas mais ricas expressões”. As narrativas memorialísticas trazem informações que não podem ser acessadas por outros métodos de investigação e, ao lidar com processos mnemônicos, o pesquisador tem consciência de que adentra um território de propriedade de um autor, um elemento essencial do que se costuma chamar *identidade*, individual ou coletiva. Daí porque se dizer que compreender a memória é uma das “atividades

fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia” (LE GOFF, 2003, p. 469).

Do início da construção da Identidade Profissional Docente.

Uma das primeiras coisas que ouvi ao entrar no curso de Letras – Língua Inglesa foi: “esse é um curso de formação de professores”. Eu nunca tive pretensão de me tornar professor, até porque só havia ouvido falar mal da realidade de quem trabalha com educação. Problemas em sala de aula, fosse com os alunos ou com a estrutura precária; problemas fora da sala, principalmente a falta de salário digno e de reconhecimento da importância da profissão. Nunca me pareceu que ensinar fosse algo prazeroso ou recompensador enquanto trabalho, mas já que eu estava ali, ouvindo orientações sobre um curso de formação de professores, teria que ao menos considerar a profissão de professor como opção viável para o futuro próximo. (A.B.S.T. Memorial de Formação Docente, 2018)

Historicamente, o estágio tem sido considerado por muitos como o momento de colocar em prática o que foi aprendido em sala de aula, ou seja, um período em que estudantes possam aprender atividades referentes à sua futura profissão realizando observações ou exercendo-a de forma temporária, aplicando o que aprenderam teórica e praticamente na universidade nos anos do curso. Nos cursos de licenciatura, é o que acontece, em parte. A maioria dos estudantes, ao chegar às disciplinas de estágios obrigatórios, crê que irá para a escola com a ideia de “colocar em prática o que aprenderam na teoria”. No entanto, logo veem que as disciplinas de estágios para formação de professores não se limitam a apenas isso. O estágio permite que os estudantes “se apropriem de instrumentais teóricos e metodológicos para a compreensão da escola, dos sistemas de ensino e das políticas educacionais” (PIMENTA & LIMA: 2012, p. 102). Isto é, conhecer a dinâmica funcional da escola e os aspectos sociointeracionistas da comunidade escolar. Mais: o estágio prepara o estagiário para a realização de “atividades na escola, bem como para o exercício de análise, avaliação e crítica que possibilite a proposição de projetos de intervenção a partir dos desafios e dificuldades que a rotina do estágio nas escolas revela” (2012, p. 102). Assim, além de observar, de poder praticar sua profissão e de conhecer o sistema e os aspectos da escola, o profissional em formação inicial pode refletir, durante a trajetória do desenvolvimento do seu estágio, como esse percurso, na individualidade, contribui positivamente para a melhoria da escola e, principalmente, da própria formação. O peso que esse componente curricular tem dentro de um curso de licenciatura é muito grande, é através dele que o aluno tem o primeiro contato com a sala de aula (de forma reflexiva) e, para a grande maioria de graduandos, onde se iniciam as primeiras experiências com a docência. O Estágio Supervisionado, de acordo com a Lei nº 11.788/2008 no seu artigo 1º, é o ato educativo escolar supervisionado



desenvolvido no ambiente de sala de aula com fins à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, de educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, e na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. É estabelecido pela mesma Lei nº 11.788/2008 que ele integre o itinerário formativo do educando e que vise o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

De acordo com o sistema brasileiro de educação superior, os Estágios Supervisionados obrigatórios nas licenciaturas devem ter uma carga horária total de quatrocentas horas, ficando a cargo de cada universidade decidir sua distribuição ao longo da graduação. Na UFRN, os estágios em Letras Estrangeiras Modernas são divididos em quatro disciplinas semestrais a serem cursadas nos últimos semestres do curso.

Cada disciplina tem suas especificidades, aqui resumidas em pouquíssimas palavras: no primeiro estágio, os estudantes observam a realidade da comunidade escolar e experimentam vivenciá-la em toda a sua plenitude; no segundo, desenvolvem um projeto de intervenção a melhorar algum aspecto da escola que mereça maior atenção; no terceiro, ministram aulas para alunos do ensino fundamental nas disciplinas de línguas estrangeiras, supervisionados por um professor da escola; e, no quarto estágio, ministram aulas nas disciplinas de línguas estrangeiras para alunos do ensino médio, também acompanhados da supervisão de um professor da escola. Cada um dos estágios possui carga horária total de cem horas. Como componente curricular, o estágio é uma preparação para o magistério, um espaço em que professores, alunos, comunidade escolar e universidade trabalham questões básicas de alicerce, a saber: “o sentido da profissão, o que é ser professor na sociedade em que vivemos, como ser professor, a escola concreta, a realidade dos alunos nas escolas de ensino fundamental e médio, a realidade dos professores nessas escolas, entre outras (PIMENTA, 2012: p. 100).

Quatro são as tendências que orientam a formação de professores no Brasil. Segundo Ghedin, resumem-se em: saber, reflexão, pesquisa e competência. A reflexão tem o poder de solucionar os problemas próprios ao contexto da sala de aula, conquanto estiver associada aos problemas práticos que o professor enfrenta (BORGES, 2005). Dewey (1979) comenta que a reflexão começa com um processo mental. Basicamente, os professores precisam ter a oportunidade de desenvolver a investigação. Ainda segundo Dewey, há dois aspectos ligados à reflexão: estado de dúvida, que seria o começo da reflexão para a existência de um problema

e uma possível solução, e o ato de pesquisa, ou seja, o percurso de estudo dos meios para solucionar o problema.

Toda dificuldade enfrentada pelo professor possibilita a atividade de reflexão, porém, há professores que se acostumam com as dificuldades que enfrentam, como se não tivessem poder de solucioná-las. Acabam se acomodando: professores não reflexivos. Às vezes, acreditando não terem meios para melhorar as estratégias e metodologias de ensino, permanecem estagnados numa didática nociva, desprovida de atrativos, reflexão e pesquisa. Para Dewey, três atitudes fundamentam uma ação reflexiva: abertura de espírito, atitude de responsabilidade e sinceridade. A primeira diz respeito à responsabilidade do professor de ter um espírito aberto para o diálogo, para o trabalho coletivo; a segunda implica sua responsabilidade no colhimento e aceitação das diversas opiniões, levando em consideração o conteúdo do diálogo com outros professores; a terceira, não menos importante, resulta da análise pessoal a partir do diálogo, do contexto e discussão coletiva, ou seja, o que fica para cada qual, considerado e apreendido, a partir das opiniões convenientes para o grupo e para o exercício da profissão. Segundo Schön (2000, p. 15), profissionais “são aqueles que solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimentos sistemáticos, de preferência científicos”. Pimenta e Lima (2004, p. 62, apud GHEDIN et al., 2015, p. 103) atestam que ao passar por um processo de educação científica vinculado à pesquisa, a probabilidade de o licenciando se tornar um professor-pesquisador aumenta significativamente. Um professor-pesquisador exerce sua profissão em meio a um processo de constante reflexão sobre sua ação, o que o leva a não ser um simples transmissor de conhecimentos, mas um profissional capaz de “preparar os estudantes numa perspectiva voltada para a criticidade e autonomia” (GHEDIN et al.: 2015, p. 101). A pesquisa é o elemento que permite aos professores promoverem autonomia intelectual (a própria e a do outro) e profissional pela problematização de sua prática, além da construção do próprio conhecimento.

[...] Nas aulas teóricas do componente curricular Estágio Supervisionado I aprendi que o repertório que trazemos conosco é fundamental para nossa formação como docente e que as crenças, verdades e opiniões que temos devem ser revistas e questionadas, no sentido de crescer a cada resposta distinta. Vi a importância do pensar sobre mim mesma, e de buscar dentro da minha historiobiografia respostas que até então eu não havia obtido e que dizem respeito à minha escolha pela docência. Entender que o processo de auto formação começa no refletir sobre quem sou e quem quero ser enquanto docente foi de extrema relevância, inclusive para nortear como seria a minha abordagem na Escola, meu comportamento em instituições onde já dou aula, e perceber quais seriam os pontos explorados nesse processo chamado estágio de observação. [...] As orientações e discussões promovidas em sala ajudaram a nortear sobre quais deveriam ser minhas atitudes

durante a observação na Escola Professor Luiz Antônio. A fala encorajadora da professora em aulas teórico-expositivas trouxe um sentimento de desbravar o novo. Ainda que eu e alguns outros colegas já tenhamos dado aula e iniciado nossa vida docente, vivenciar essa realidade sob a perspectiva apenas da observação me fez perceber que ainda é muito cedo para traçar o que é certo e errado enquanto metodologia, e que sim, a realidade pode nos surpreender. (G.A.S, Memorial de Formação docente, 2018)

As disciplinas de Estágios de Formação de Professores, penso, devem despertar nos licenciandos o desejo (e a atitude) de se tornarem professores-pesquisadores. É preciso ter energia, tempo, concentração e noção para solucionar problemas que os profissionais experientes resolvem de forma eficaz (PERRENOUD, 2002). Para isso, é importante que o professor em início de carreira entenda a reflexão como uma prática. Somente através da auto reflexão é que o professor terá condições de aprimorar e melhorar sua prática docente diária, fugindo de estereótipos profissionais negativos e se desvencilhando de estigmas de crise em sua identidade. Na sala de aula, o professor deverá partir da análise e da valorização das práticas existentes e criar novas, e assim também lidar com o currículo, a gestão e o relacionamento com os demais partícipes da comunidade escolar (LEITE & GIORGI: 2004, p. 1).

[...] Nos sentimos mais seguros de finalizar o curso e entrar no ramo da educação sem aquele pânico, pois já vamos ter visto muitas coisas durante os estágios feitos. Não imagino pessoas que não têm experiências como professores mesmo durante a faculdade passando 4 anos em um curso para ser professores não tendo disciplinas como esta e acabar sendo jogado em uma sala de aula com cinquenta, sessenta alunos de escola pública, com todos os seus desafios dentro e fora de sala. [...] A meu ver, a disciplina de estágio também beneficia a oportunidade aos estagiários de ficar por dentro da realidade escolar em sua contextualização na sociedade e como isso influencia como o professor deve se comportar. Todos esses dados junto com os aportes teóricos ajudam a criar um novo olhar do estagiário sobre a educação em geral. (B.H.X.M., Memorial de Formação Docente, 2019)

Sem perder de vista todos os aspectos cognitivos, sociais, políticos, culturais, econômicos, identitários fundamentais à formação docente, o que notabiliza as disciplinas de Estágios para Formação Docente de Letras Estrangeiras Modernas é o caráter de desenvolvimento vinculado à pesquisa e a utilização da historiobiografia enquanto método de investigação e narratividade memorialística, que tem permitido aos licenciandos em pré-serviço despertarem em si uma atitude de professor-pesquisador e a consciência, cientificamente ajustada, da importância das experiências subjetivas do sujeito para a escolha e o desenvolvimento da formação profissional.

[...] Ao chegar no estágio II, com a professora LC, tive uma experiência incrível, tanto em sala de aula, através de discussões e textos que me fizeram refletir muito sobre a profissão e a minha formação e na escola em que estagiei. [...] Acredito que através dessa experiência, comecei a compreender que há muito para ser feito na educação pública e que mesmo com todos os percalços, há aprendizagem, vontade e

alunos engajados. Além disso, pude perceber que há um caminho que precisa ser percorrido e ele será desbravado através da luta daqueles que acreditam e lutam pelo ensino público. (A.R.M, Memorial de Formação Docente, 2019)

[...] No primeiro semestre de 2019, através da primeira disciplina de estágio, passei por um intenso processo de desconstrução da maneira como encarava este componente curricular, junto de um punhado de descobertas sobre a maneira como enxergava a profissão para qual estava me preparando para exercer. (F. A: Memorial de Formação Docente, 2019)

[...] O estágio desempenha, portanto, um papel fundamental na formação de professores, não mais por ser o momento de “pôr em prática as teorias vistas ao longo do curso”, concepção atualmente ultrapassada, mas por proporcionar um espaço dedicado à discussão e reflexão sistemáticas das práticas pedagógicas e os saberes da profissão docente. [As disciplinas] consolidam a identidade profissional do estudante e a conferir-lhe autonomia para a realização do seu trabalho enquanto professor crítico, reflexivo e pesquisador do futuro. (M.O., Memorial de Formação Docente, 2019)

Habitar o mundo é habitar a linguagem.

Em ocasião anterior, o corpo desta abordagem teórica que segue foi publicado como contribuição pertinente à mesma temática, Formação de Professores (*Narrativas Memorialísticas e Historiobiografia*. Anais do IV Congresso Brasileiro de Educação – CONEDU, 2017). Opto, nesta seção, por revisitar oportunamente tal aporte teórico pessoal, agora especialmente vivificado à luz das memórias de (auto)formação inicial dos profissionais professores.

A linguagem é a casa do Ser, define Heidegger (1967), pela linguagem nos introduzimos no mundo, conseqüentemente, na existência. Por ela, temos acesso ao real, aos outros e a nós mesmos, é nossa ferramenta de existir. A linguagem é um fenômeno complexo: ao mesmo tempo em que temos nela a condição originária da nossa humanidade, está inexoravelmente associada à singularidade que vai sendo modulada ao longo de uma existência, o eu resulta de ações espalhadas no todo da existência compondo uma história. A cada novo desafio e enfrentamento de situações, a possibilidade de sermos diferentes de quem somos se apresenta.

[...] Ao ler, neste momento, meu primeiro memorial, sinto que talvez o ato de contar minha história sobre a ótica da educação acabou produzindo uma versão que neste momento enxergo como um pouco romantizada ao relatar minha infância, as minhas relações com a escola e com a língua inglesa que são constantemente enfatizadas. O que é natural, afinal estava refletindo sobre os passos que me trouxeram até aqui. Há, porém, um ponto na metade final que me despertou um sentimento diferente desta vez. E que, contrastado com o momento em que me encontro agora, acaba por me dizer uma outra coisa. Eu sei exatamente quais eram minhas intenções ao escrever aquele texto, que inclusive apresentei em sala de aula em forma de discurso oral. Porém agora, lendo com distanciamento e permitindo fazer aquilo parecer que foi escrito por outra pessoa, percebo algumas marcas em meu discurso que, emparelhada com novas situações que vivi recentemente, me parecem merecer uma maior atenção e aprofundamento.[...] Esta nova experiência, aliada às reflexões sobre minha construção enquanto educador abordadas mais cedo no texto, me colocaram em um ponto interessante nesta jornada em direção à licenciatura. Deixo o final dessa disciplina com um interessante sentimento misto. Esperança se

confunde um pouco com angústia, a certeza se mescla à incerteza. Mas algo permanece: o entusiasmo para vivenciar os novos passos desta caminhada. (F.A., Memorial de Formação Docente, 2019)

Enquanto agimos, estamos simultaneamente nos construindo e nos revelando, tanto para nós mesmos quanto para os outros – nosso testemunho. Temos dificuldade de dizer quem somos e aqueles com quem contracenamos são os que têm quase uma exclusividade na percepção de nós. Enquanto agimos, estamos vinculados aos nossos motivos e intenções, portanto, tendemos a nos ver através deles. Embora os outros tenham prioridade na compreensão de quem somos, fizemos e dissemos, é em nossos discursos que imprimimos a nossa marca singular.

Mergulhados nos fazeres diários, atendemos às urgências e emergências do cotidiano, desenvolvemos e fortalecemos nossa condição de atores, mas geralmente ignoramos a possibilidade de sermos narradores do nosso viver. Quando alguém pode explicar aos outros que o fez e por que fez, para que fez e quais as consequências de suas ações, quando pode comparar suas intenções com os resultados de seus feitos, quando, ainda, pode julgar seus atos e palavras, certamente terá aprendido a narrar-se. Ser narrador de si mesmo é um árduo aprendizado. Ser agente dos próprios atos e expressá-los é o primeiro nível em que transcorre nosso existir; o segundo é poder ser expectador de si mesmo, do próprio agir; o terceiro é narrar-se; o quarto é a análise, a reflexão que podemos fazer de nós guiados pela narração: alcance e consequências do nosso agir e conviver. O último nível, o do julgamento, é aquele em que preparamos a continuidade de nossas ações, portanto, do nosso existir. Este nível é ético e moral, pois consideramos aqueles para os quais os nossos atos se destinam, e o bem e o mal que lhes possamos empregar. É o nível em que balizamos nossa vontade e decidimos se a acolhemos ou negamos, se damos prosseguimento a ações e participações. A construção de uma narrativa autobiográfica nos prepara para o julgamento e somente quando podemos julgar a nós mesmos, escolher e dirigir nossas ações é que ganhamos a condição de autoria de nossa existência.

[...] Durante este caminho, pensei muitas vezes em desistir, mas sempre que olhava para mim, via que ser professora fazia parte da minha identidade, mesmo que não tivesse percorrido todo o caminho da graduação ainda. [...] O que vejo em mim hoje é um conjunto de tudo o que vivi, das pessoas com quem convivi, é um recorte da minha bagagem, de tudo aquilo que acredito, que descredito e que deixei de acreditar. O que percebo em mim hoje é uma profissional em formação, uma professora em formação sedenta em poder contribuir com a transformação de muitas vidas através do ensino da L.I. [...] Assim como a vida, a construção do ser professor passa por fases, e eu acredito que, para nós, essas fases acontecem, em sua maioria, dentro dos Estágios Curriculares Obrigatórios. E no final dessas fases, está construída a identidade docente. (C.A.M, Memorial de Formação Docente, 2019)

Todos somos contadores das histórias que expressam os sentidos e os nexos que descobrimos e emprestamos para os fatos da vida, aparentemente aleatórios, incoerentes, casuais. Os enfrentamentos aos fatos da vida fazem a construção da nossa história. Realizar uma história não é necessariamente compreendê-la, mas interpretar nosso ser capturando compreensivamente a história que a vida realiza em nós: a personagem que temos sido, a que somos, a que podemos ser. A narrativa descortina os fios de sentido que nos conduziram e motivaram sem que percebêssemos: uma biografia numa vida.

A biografia de um indivíduo surge à medida que se descobre a história que sua história conta. Toda narrativa biográfica, incluindo, portanto, qualquer de suas subespécies, tem um teor de auto recordação. Sua estrutura é reflexiva, implica um retorno ao já visto e já sabido para novo exame, uma reavaliação de suas interpretações usuais e dadas como certas para permitir sua nova e original manifestação. Sua finalidade é a busca do sentido e do significado de tudo o que é convencionalmente chamado de essência. Toda reflexão é um exercício de entendimento dos eventos da vida e das coisas do mundo, retirados ocultamento e lançados à luz. E da reflexão deriva o novo agir.

[...] A disciplina e a regência de Estágio Supervisionado para Formação de Professores IV (Ensino Médio) foi de extensa e extrema necessidade para minha vida como professora de Inglês, mesmo que exerça a função há alguns anos. Sinto que comecei a ser professora agora, e essa antecipação do que há de vir me preparou para construir a minha história. Como disse, há uma notável diferença entre quem eu era antes e quem sou agora. Existe em mim uma nova professora após o Estágio Supervisionado, e sei que ainda irei me redescobrir todos os dias em sala de aula.
[...] É bom ter um propósito, é bom desabrochar, é bom reconhecer quem eu sou. É bom poder compartilhar o que eu tenho, o que eu sou. Sinto que nasci para isso, mas não busco ser meiga no que falo, porque experimentei também que o ser professor passa pela dor. Assumo também essa missão de ser professora na esperança de que tenho muito o que aprender com a experiência. Sei que estarei sempre aprendendo, e graças aos Estágios Supervisionados me sinto fortalecida para enfrentar os diversos desafios que essa nova vida me trará. Ao fim dessa jornada renovo a minha esperança de que há um mundo a ser explorado pelos professores. Há sempre um novo mundo de um novo aluno. Há sempre uma vida a ser mudada, a ser impactada. A cada dia eu desejo descobrir as peripécias do professorado. (C.A.M, Memorial de Formação Docente, 2019)

A existência humana, embora ontologicamente compartilhada, é simultaneamente uma existência vivida em primeira pessoa. As experiências vividas aprovam ou desautorizam, simultânea e alternadamente, o falatório e os saberes comuns, o senso comum. Ao mesmo tempo, a manifestação das coisas e dos acontecimentos, em seu sentido, também toca o homem individualmente, abre-se na particularidade, ainda que todas as suas percepções exijam compartilhamento. Toda descoberta, toda novidade, toda nova verdade necessita um lugar no mundo comum para conquistar alguma plausibilidade.

[...] Quando olhei para mim mesma, no início da graduação, não achava possível ser professora de Inglês devido às minhas limitações, mas alguns colegas e professores acreditaram em mim, me ajudaram a atravessar o desconhecido, me mostraram que eu precisava tentar, experienciar, para que só então, com o toque transformador da experiência de lecionar, eu pudesse me moldar no que sou hoje: uma professora em constante aprendizagem. Nós somos transformados por tudo que nos toca. A Licenciatura me tocou. (A.R.M. Memorial de Formação Docente, 2019)

Heidegger (1975) afirma que os homens são ontológicos no fundo de seu ser, ou seja, o traço essencial de humanidade é a busca de sentido e de significado para tudo o que experimentamos e mantemos contato. Os eventos da vida precisam ser arranjados numa história para lidarmos com eles. Nosso bom senso, afirma Hannah Arendt (1968), prescinde de sucessão, de encadeamentos com começo, meio e fim. As histórias arrumam os fatos e os transformam em coisas compreensíveis, em acontecimentos: é a realidade se tornando admissível. “Um mundo que não pode ser narrado não serve para ser habitado”, diz Arendt (1993).

[...] A metodologia de escritas memorialísticas foi sem dúvida uma grande novidade em 2019. No início do ano, a disciplina de Estágio Supervisionado de Professores foi ministrada pela mesma docente desta disciplina, a professora XXX. As disciplinas ministradas por esta professora possuem dois grandes desafios. O primeiro deles é exercer uma escrita de cunho subjetivo memorialístico com o objetivo de fazer que o discente em licenciatura perceba os motivos pelos quais ele escolheu a profissão: a de ser professor, e construa uma identidade. E o segundo desafio é de fazer-se perceber e identificar-se com a prática docente nos espaços de escola pública sendo um profissional eficiente. [...] No primeiro semestre deste ano foi realizado o primeiro memorial. Este processo foi realizado a duras penas por se tratar de uma escrita que toca as mais íntimas memórias do nosso ser. [...] Nesse sentido, o meu estado de espírito reflete na minha escrita. Isto é um fato e infelizmente não posso mudar. E nesse processo de releitura da minha escrita e ressignificação das experiências que tive até então procuro pensar dando sentido ao que sou e ao que acontece, buscando aprender e compreender através da experiência que tive. (M.A.B.S, Memorial de Formação Docente, 2019)

Nossa própria história nos ronda, nela vivem todas as circunstâncias e elementos que possam explicar quem somos, porque somos e como deveremos ser, estão as razões de nossos sucessos e fracassos, os atos e os desejos inconfessos, os anseios, as intimidades, os pecados e temores, os princípios que nos formaram e que perseguimos, nossa moral e religiosidade (ou ausência dela), nosso caráter e a identidade construída. Embora únicos, escolhemos equivalência com outros com quem convivemos. Esta é uma condição da humanidade – seres coexistentes, como quer Heidegger, ou plurais, na voz de Arendt. Identidade é o que nos caracteriza a partir do que vamos imprimindo ao nosso *eu* através do que fazemos e dizemos. Nossa identidade, portanto, articula-se em razão da história que realizamos. O todo dessas histórias compõe a biografia de nossa vida.

As escritas de si, tomadas enquanto prática de formação e (auto) formação docente (HESS, 2000, p. 64), tornam possível apreender as inter-relações entre as diversas situações e dimensões experienciais da/na atividade educadora. O registro narrativo permite compreender o modo como cada sujeito toma consciência de si e se transforma na profissão – daí sua importância na formação inicial dos licenciandos.

[...] Rendo-me à superação das expectativas, após essas experiências (das disciplinas de estágios), é claro para mim, hoje, que o impossível pode não ser impossível. É possível que haja alunos que desejem aprender, é possível que em uma sala de aula aquela dinâmica que falhou anteriormente em outra turma dê certo, porque nem todos os alunos são iguais. É possível que eu mude a minha visão sobre o ensino de gramática, sobre o uso de tecnologias e o não uso delas. É possível me aproximar dos alunos, criando um espaço que ultrapassa o vínculo aluno-professor e vira um vínculo de pessoa-pessoa. É possível me balancear entre estudos, formação, planejamento de aulas e a execução delas. É possível me superar a cada dia e aprender cada vez mais quem eu sou. É possível eu descobrir todos os dias que estou no lugar certo, mesmo em meios às crises, os desesperos e à falta de reconhecimento. É possível continuar lutando mesmo em meio às dores. É possível ser feliz com a felicidade e a conquista dos outros – alunos. É possível ser professor. (C.A, Memorial de Formação Docente, 2019)

Ao tomar a profissionalização como uma narrativa, damos vida ao movimento que o professor em pré-serviço faz para tornar-se o que ele é no espaço em que atuará. A partir do momento em que o professor narra a sua trajetória profissional, reconstroem-se os caminhos que o levam a determinados acontecimentos no vir a ser professor. É acompanhando esses profissionais em formação em seus contextos, os caminhos percorridos e as escolhas realizadas por eles ao longo do percurso inicial que se amplia a compreensão sobre as dimensões da profissionalização docente. Retomamos o “paradigma perdido” da pesquisa em educação (NÓVOA: 1995, p.7) sabendo que não é possível separar o eu *pessoal* do eu *profissional*, sobretudo numa profissão impregnada de valores e de ideais e muito exigentes do ponto de vista do empenhamento e da relação humana. Segundo Derouet (1988), a identidade profissional de professores é uma elaboração que perpassa a vida profissional em diferentes e sucessivas fases, iniciando na opção pela profissão, passando pela formação inicial e, de resto, por toda a trajetória profissional do professor, construindo-se com base nas experiências, nas opções, nas práticas, nas continuidades e descontinuidades, tanto no que diz respeito às representações, como no que se refere ao trabalho concreto. Comungo com Moita (1995, p.113) sob a perspectiva de ter a história de vida como método de diálogo entre o universo individual e o sociocultural, pois “só uma história de vida evidencia o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos”.

[...] Lecionar em sala de aula me fez pensar em mim como aluna de escola pública.

[...] Percebi, através da historiobiografia que essa defasagem não aconteceu por parte por minha família - que me ensinou a ler em casa, por exemplo - mas por causa, principalmente, dos meus professores. A excelente professora F., que ensinou uma turma cheia a ler em uma pequena escola de um bairro periférico e que se emocionou recentemente ao saber que hoje eu estava em processo de formação para ser professora, como ela. A professora R., que tirava do dinheiro do próprio salário para nos proporcionar atividades divertidas e aulas temáticas. O professor M., de história, que em meio aos vários professores “não-importadores”, se importou. A estagiária de Matemática, da qual não me lembro o nome, mas que em um bimestre tentou cumprir o conteúdo de um ano. E aos tantos outros que os ombros me emprestaram para subir e ver o mundo do conhecimento. Esses professores, como defendi acima, não cumpriram um papel messiânico, apenas fizeram os seus trabalhos de maneira bem feita. Jamais estaria aqui sem uma família estruturada que, apesar da pobreza, me deu uma base sólida na qual pude me levantar e ser a professora que sou. Sorte essa que muitos dos meus colegas, vizinhos e conhecidos não tiveram: seus professores, por melhores que fossem, pouco podiam fazer para tirá-los de uma situação de fome, de tráfico e desestrutura social [...] a maior realização alcançada nesse estágio é a de que nós, professores, apesar de toda a conjuntura educacional desmotivadora, precisamos fazer nossa parte. [...] Não saí transformada de uma só aula, mas cada aula bem preparada construiu o alicerce de transformação. (M.F.S. Memorial de Formação Docente, 2019).

O desenvolvimento das ciências está intrinsecamente ligado aos “processos da memória” – conexão viva entre o passado celebrado, o presente conturbado e um futuro. Benjamin (1994, p. 210) avalia que a memória é a “mais épica de todas as faculdades”, constituindo um “elo temporal dotado de poder, informação e representação”. Logo, a memória está “imbuída” de uma “vastidão de possibilidades”, sendo, por isso mesmo, “infinitamente rica em suas manifestações”; trata-se de um “instrumento valioso para a construção de narrativas que registram modos de frequentar o mundo” (GROSSI & FERREIRA: 2001, p. 31).

Formação docente inicial: presente conturbado em arredores de mim.

A pandemia do vírus SARS-CoV2 trouxe consigo imensos desafios em todos os setores sociais, sobretudo na economia e na educação, no Brasil e no mundo. Na tentativa de reduzir a ampla disseminação viral, medidas de distanciamento social foram adotadas pelos países e, no momento atual, ainda não se sabe exatamente quando deixarão de ser necessárias, ainda que uma luta incessante de cientistas e governo mundial e brasileiro venham correndo contra o tempo para oferecer vacinas e medicamentos para toda a população. Na Educação, tais medidas implicaram o fechamento brusco de escolas públicas e particulares, com interrupção de aulas presenciais. Mais de noventa por cento do total de alunos do mundo têm estado, temporariamente, fora da escola devido à Covid-19. O Brasil segue a tendência mundial: em todo o território nacional, redes públicas e privadas interromperam o funcionamento das escolas e estão dedicadas ao processo de transferir aulas e atividades



pedagógicas para formatos remotos, ou seja, a distância – com um tanto de frustração e desistência. Da rede pública de ensino, a estadual, pelo que sugerem dados oficiais, tem conseguido maior adesão ao ensino remoto, ainda que com baixa efetividade e com o uso de alguns poucos recursos digitais online mais populares e gratuitos. Não se nega, a suspensão dos calendários letivos, desde março, provocou um intenso impacto nos modos de organização de toda a sociedade. E de um contexto de longa e ansiosa espera pela reabertura das escolas, partiu-se para adaptações de ensino tão necessárias quanto desafiadoras. O ensino presencial cedeu espaço para a modalidade virtual, impondo, nesse movimento, uma complexa rede de dificuldades e obstáculos previamente anunciados em diversos estudos de pesquisadores e teóricos da Educação centrados em identificar motivações sociais e quadros específicos de forte crise da educação brasileira, que já vinha dando notícias, há pelo menos três décadas, de uma profunda defasagem de recursos em seus equipamentos de ensino; da baixa qualidade profissional de seus professores; da negligente e ou esforçada mas frustrante gestão dos recursos nas escolas; da violência, indisciplina e desrespeito aos educadores ganhando cada vez mais espaço dentro do ambiente escolar, entre tantas outras. O vírus contaminou a educação brasileira de uma doença que trouxe consigo o sintoma da visibilidade dos problemas existentes e a dificuldade de serem contornados nesse contexto de pandemia, ou seja, no contexto de uma crise mundial e nacional que já devesse presenciar, mesmo antes de ocorrer, algum horizonte da preocupação pública e governamental.

No que diz respeito ao quinhão de responsabilidade pertencente a faculdades e universidades – e entendendo que todos temos uma parcela de culpa nas razões que levaram à quase impossibilidade de enfrentar à crise sem interromper o ensino do país de forma brusca e inviabilizadora de continuidade da formação de nossos jovens – perpassa a precaríssima presença da interdisciplinaridade e a completa ausência de transdisciplinaridade necessárias às grades curriculares dos cursos de graduação, sobretudo, das licenciaturas. A interdisciplinaridade promoveria, no contexto, o diálogo entre diferentes áreas de conhecimento, fazendo que disciplinas pudessem efetivamente se relacionarem umas com as outras, abrindo caminho para a projeção da transdisciplinaridade, que, por si, levaria à compreensão dos fenômenos e à aquisição de conhecimentos de maneira holística e melhor contextualizada. É através da transdisciplinaridade que o conhecimento adquire uma característica transversal, porque atravessa todas as disciplinas de alguma forma. O ensino transdisciplinar exige um pensamento complexo, organizador, indo além da divisão cartesiana das áreas do conhecimento. Trata-se de um conceito mais avançado em termos de divisão disciplinar e uma forma de ensino que exige não apenas a adição de disciplinas, mas,

principalmente, a organização e a contextualização do conhecimento. Sob esse olhar, fronteiras entre disciplinas são rompidas, fenômenos da natureza humana e o próprio homem são compreendidos em sua totalidade. A transdisciplinaridade é complexa: ao mesmo tempo que estuda a relação e as transversalidades entre disciplinas, não deixa de preservar as peculiaridades de cada área do conhecimento. Ora, num espaço-tempo geopolítico em que as fronteiras já não são visíveis há pelo menos duas décadas, em que as tecnologias de informação e comunicação exigem seu acolhimento em todos os processos profissionais dos mais variados setores da sociedade, o questionamento que faço é (tardamente, é verdade): por que ensino a distância e ensino remoto não têm presenciado, de forma mais efetiva e, principalmente, institucionalizada pelas instâncias superiores das IES, as grades curriculares dos cursos de licenciatura? O que tem sido feito, nas últimas décadas, para que as licenciaturas sejam capazes de formar nossos alunos, futuros docentes, de modo a estarem aptos a enfrentar situações e quadros sociais semelhantes ao que hoje vivenciamos? É penoso a um educador que tem acompanhado de perto a evolução de docentes em formação inicial em fase final de pré-serviço, já saindo para o mercado de trabalho, entenderem que a profissão pelo qual lutaram quatro, cinco anos, tenha se tornado, de um dia para o outro, motivo de tensão, de frustração, e possa até ser abandonada dada a condição pessoal de impotência diante da necessidade do exercício profissional que lhe está sendo exigido e para o qual não foi formado devidamente, plenamente. É fato que haverá uma reacomodação no país logo que surgirem vacinas e medicamentos capazes de refrear vírus e doença – e estamos quase lá³⁶. É fato, também, que jamais a educação brasileira será a mesma, em todos os níveis, nas redes públicas e privadas, pós-pandemia, sobretudo porque se compreendeu, na prática dolorosa do enfrentamento real, tudo o que não se conseguiu prever socio politicamente e visualizar como meta fundamental no ensino e na formação docente inicial, mesmo com a prática digital online batendo à porta e ditando regras à comunicação interpessoal e profissional.

A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade na formação docente inicial nunca foram tão concretamente necessárias e, em pequena medida, aplicadas, independente da qualidade desta aplicação. Todos tiveram de se adaptar a duras penas: pais, alunos, educadores, para acumularem, em pouquíssimo tempo, as novas habilidades exigidas pelo ensino via tecnologias digitais. Para ser viabilizado, esse ensino conta, principalmente, com a

² Em 19/10/2020, o Ministério da Ciência e Tecnologia, Tecnologia e Inovações (MCTI) divulgou o estudo clínico que comprovou cientificamente a eficácia do medicamento Nitazoxanida na redução da carga viral na fase precoce da Covid-19, implicando menor gravidade da doença e menor transmissibilidade do vírus (BRASIL, Pronunciamento do Governo Federal, MCTI, 2020).



disponibilização de plataformas online, aulas ao vivo em redes sociais e envio de materiais digitais aos alunos – levando profissionais da Educação das universidades a perceberem os graves riscos de um ensino compartimentado, fragmentado, em perspectivas que dispensam a transdisciplinaridade já nas grades curriculares.

Não se nega, há grande esforço dos educadores na busca por iluminar os desafios e limitações do ensino remoto em todos os níveis de ensino e, também, criar estratégias mais adequadas ao se optar por lançar mão dessa alternativa. Se é possível o esforço apresentar alguma premissa propositiva, é esta: frente a um cenário sem precedentes e que exige do poder público educacional, de gestores e educadores, decisões rápidas sobre questões inéditas e altamente complexas, quaisquer produções analíticas ganham maior utilidade na medida em que reconhecem o momento de excepcionalidade e necessária busca por se evitar leituras parciais e frias de pesquisas atuais sobre ensino a distância ou remoto, que, em geral, têm se firmado, tendencialmente, na atividade de comparar aulas remotas com aulas presenciais, ao invés de comparar aulas remotas com um cenário de não realização de aulas. Decisões emergenciais envolvendo a educação de crianças e jovens e estudos realmente significativos a este contexto implicam a percepção da absoluta necessidade de se estudar meios para desenvolver ensino-aprendizagem significativos, de qualidade positiva, satisfatória, porém, a distância.

Educacionalmente, estamos vivenciando situação análoga às experiências de países que interromperam o funcionamento de escolas por longos períodos devido a situações de guerra, crises de refugiados, desastres naturais, epidemias... Parece-me que, na medida em que o poder público, gestores de rede pública e privada, optam por não ter preocupação com quadros nacionais como este que nos abateu, que optam por estagnar qualquer movimento sob o argumento de que não é possível acolher a todos, tem-se o agravamento das desigualdades e uma situação de emergência mais pungente. No contexto do ensino, inevitavelmente, uma paralisação completa do processo de ensino-aprendizagem reduz quaisquer estímulos de desenvolvimento cognitivo e socioemocional.

O cenário educacional é reconhecidamente um dos setores muito afetados pelas implicações ocasionadas pela pandemia. A principal delas foi, sem dúvida, o fechamento das instituições para promover a contenção da propagação do vírus, o que influenciou diretamente no desenvolvimento da continuidade dos processos de ensino-aprendizagem. As escolas e Instituições de Educação Superior (IES) paralisaram suas atividades e, frente à nova realidade, tiveram de reinventar-se por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE) – entendido como a continuidade das atividades por meios virtuais, com interações síncronas ou



assíncronas (ARRUDA, 2020). Essa modalidade exigiu do corpo docente e dos gestores educacionais uma rápida tomada de decisão para continuar a efetivar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, bem como adaptar-se à utilização imediata das tecnologias digitais para um viés didático-pedagógico. Infelizmente, especialmente na esfera pública, a imposição do distanciamento para a preservação da vida evidenciou, sobremaneira, as assimetrias e desigualdades existentes no país. Dentre elas, destaca-se a dificuldade de acessibilidade a recursos tecnológicos e à Internet por parte da população.

Na educação superior, a problemática também foi revelada como um dos grandes desafios para o prosseguimento das atividades. Instituições tem promovido políticas assistenciais aos estudantes para que possam ter condições de acompanhamento das aulas remotas. Tais auxílios são pautados na garantia do direito à educação pelo princípio de equidade. Instituições como a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2020) - UFRN, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2020) - UFRGS, e a Universidade Federal do Ceará (2020) - UFC são IES que promoveram o acesso discente às referidas políticas. Contudo, em virtude do ineditismo do fenômeno, as IES e a comunidade acadêmica estão ainda adaptando-se à essa nova realidade. O ERE está possibilitando uma maior compreensão das potencialidades de uma educação realizada a distância, pois, mesmo considerada uma modalidade de ensino-aprendizagem de atendimento a uma demanda específica de período de crise, traz consigo elementos já consolidados da conhecida e institucionalizada modalidade EaD, como a utilização de plataformas digitais, videoconferências, ambientes virtuais de aprendizagem, por exemplo.

De forma acelerada, o presente ano trouxe uma mudança paradigmática nas relações educacionais: as tecnologias digitais, antes tidas como recursos facultativos à *práxis* pedagógica docente, hoje, são meios fundamentais para a efetividade do ensino-aprendizagem. Daí porque admitirmos que este momento impõe nova forma de pensarmos nossos sistemas educacionais e a formação, não somente dos nossos estudantes, mas, sobretudo, dos professores. Acreditamos que este momento de ruptura, período de transição impactado por grandes dificuldades para a educação brasileira é, por sua vez, também uma oportunidade de reorientação do cenário educacional com o advento da pandemia da COVID-19. É oportunamente momento de deixar para trás práticas pedagógicas engessadas, tradicionais e com pontos isolados de inovação e utilização de artefatos tecnológicos digitais para avançar para o princípio da descoberta, apropriação e compreensão das necessidades deste novo contexto carregado de dúvidas, inquietações, reflexões sobre as (im)possibilidades de determinadas práticas e suas respectivas implementações, sobre os impactos gerados na

efetividade do ensino-aprendizagem. Não demora, uma reorganização ganhará força fazendo surgir um período de ressignificação dos processos educacionais; de ampliação de discussões curriculares; de maior valorização do ensino híbrido e das interações por diferentes meios, presenciais e/ou virtuais; da implementação de novas políticas públicas e reformas educativas cuja marca será a transitividade dos espaços educacionais e a transdisciplinaridade curricular, de modo que as IES promovam ampliação do acesso e dinamismo dos cursos de graduação e pós-graduação para acolher públicos até então distantes fisicamente do *locus* universitário.

É verdade que a ampliação dos polos de apoio presencial para cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* a distância ou semipresenciais já vinha ganhando maior espaço nos últimos anos. Da mesma forma, Mestrados e Doutorados Interinstitucionais (MINTER/DINTER) também vinham tendo maior visibilidade no cenário formativo de recursos humanos no país. O mesmo se diga em relação a ações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (2019), que autoriza a criação e oferta de mestrados e doutorados a distância. Estas e outras ações, seguramente, ganharão maior fôlego a partir deste ano.

O período pós-pandemia, penso, pouco a pouco, constituirá uma nova realidade educativa permeada por novas ou renovadas ações e estratégias que buscarão explorar e extrapolar os limites dos ambientes acadêmicos físicos para a construção de um espaço de educação superior mais dinâmico, mais próximo do mercado do trabalho e das demandas da “sociedade do conhecimento” do século XXI. É fato que as IES já vêm mostrando seu papel formativo e sua potência para o mundo por meio de pesquisas científicas nas diferentes áreas do conhecimento e por sua tradição. Agora, neste ano de enfrentamento da COVID-19, revelam-se, mais ainda, os espaços de produção do conhecimento acadêmico a serviço da sociedade. Nesse sentido, a docência e o papel formativo exercido pela educação na sociedade do conhecimento serão, quero acreditar, mais valorizados a partir de então, vez que estamos, enquanto comunidade educativa, comunicando e socializando mais o que fazemos nos espaços institucionais por meio dos recursos digitais via disseminação de atividades e eventos online. Talvez seja este o momento da tão esperada revisão histórica da importância do profissional docente, o tão aguardado momento de reaver o prestígio e o respeito social que a profissão merece, vez que se faz incondicionalmente inegável o quanto a educação e seu principal ator, o professor, são importantes e cruciais para a transformação e formação integral do sujeito. Mais: como a educação é a responsável direta pela coexistência saudável, pacífica e transformadora.



Novas exigências presenciarão as atribuições implicadas à identidade dos professores em formação inicial e formação continuada, e farão com que a profissão docente ganhe um viés mais amplo, dinâmico e tecnológico. Contudo, essa (re)invenção sobre o ser professor e seu papel mediador nas relações de ensino-aprendizagem necessita do apoio dos sistemas de educação e da gestão institucional, e de se (re)pensar os limites e possibilidades da ação docente nos diferentes espaços educativos, na articulação com outros profissionais e com novas formas de ensinar e aprender através de práticas tecno linguísticas. Cada vez mais, será preciso impulsionar a (auto)reflexão dos estudantes para comprometerem-se com sua aprendizagem e (auto) formação, com o protagonismo crítico em sua trajetória formativa, tendo o professor orientador como um mediador responsável e comprometido com esse processo.

Considerando os Ensinos Fundamental e Médio, é imprescindível que sejam viabilizadas estratégias de incentivo e apoio a atividades a distância, hoje essenciais para reduzir os potenciais efeitos da crise na Educação. Não se nega, por mais estruturadas as atividades de ensino a distância ou ensino remoto, as modalidades têm suas limitações e não substituem a experiência escolar presencial, sobretudo aplicadas à Educação Básica. Os relatos de pais e alunos vêm carregando as redes sociais de memórias negativas a esse respeito. Abarrotam *blogs*, *facebook*s e *twitter*s os relatos autobiográficos tecno linguísticos em que pesam a visão de um ensino, quando realizado totalmente a distância, em que a aprendizagem se vê comprometida, com qualidade inferior àquela adquirida na vivência presencial das escolas. É claro que isto tem acontecido em todos níveis, e asseguro que a impressão pessoal sobre o ensino acadêmico nas condições atuais não é das mais promissoras. É preciso reconhecer que o ensino remoto tem limitações e não conseguirá substituir a experiência acadêmica presencial, descredibilizando, em alguma medida, quaisquer tecnologias educacionais existentes. Acredito que resultados positivos sejam gerados no compartilhamento: aulas presenciais, em que há a plena interação e envolvimento dos alunos com professores, tutores e entre si, e atividades paralelas à distância, síncronas e assíncronas. No caso das disciplinas de Estágios obrigatórios para Formação de Professores de Línguas Modernas, a emergência na adaptação do ensino repercutiu diretamente nas estratégias que precisaram contemplar novas e excepcionais demandas, como o acolhimento de um modelo de regência realizada através apenas de recursos tecnológicos e de vivência de espaços digitais em que aluno e professor se apropriaram colaborativamente da digitalidade. Essa vivência se deu através de contato audiovisual, mensagens escritas e/ou imagéticas a partir

das quais o aluno pôde experimentar aspectos de multiculturalidade e uso da língua em contextos de maior espontaneidade e autenticidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

[...] Em 17 de março de 2020 a UFRN suspendeu suas atividades acadêmicas presenciais e com elas os meus planos. Durante os meses sem aulas tive muitas incertezas, muito temor pelo futuro, sensação de abandono institucional, instabilidade quanto a tudo o que já havia alcançado dentro da graduação – mesmo com 92% do curso já integralizado parecia-me que tudo poderia se “desmanchar no ar”. [...] Em junho a UFRN nos ofereceu o Semestre Suplementar, um projeto piloto de aulas remotas. A matéria teórica que me faltava foi oferecida pelo próprio coordenador do meu curso justamente no intuito de cooperar com os poucos formandos do meio do ano. Mas, e os estágios? Essa era uma pergunta que eu fazia a todos os professores com os quais tive a oportunidade de falar nesse período de afastamento social. “Espere, isso ficará para um outro momento” – essa era a resposta, insatisfatória resposta. [...] Comecei a estudar com o temor de não poder prosseguir por falta de condições tecnológicas, mas tem dado certo. As aulas não são a mesma coisa, jamais. Mas há uma tentativa, um esforço de interação humana para além dos conteúdos programáticos. Eu sei que é preciso continuar, o caminhar é somente para adiante, não posso retroceder. Mas o esforço e o desgaste mental têm sido grandes. Estou inscrita em um concurso municipal para professor de Língua Inglesa. Se eu passar, como será? (A.L.P. Memorial de Formação Docente, 2020)

Há inegáveis contribuições das memórias aos estudos historiográficos e pedagógicos, ainda que os dados exprimam traços marcantes de subjetividade, sendo, em última instância, a expressão do ponto de vista de um narrador que, em boa parte dos casos, se compromete com os fatos descritos. Bourdieu (2006, p. 184-185) assinala que o “relato autobiográfico se baseia sempre, ou pelo menos em parte, na preocupação de dar sentido, de tornar razoável”, como também na necessidade de “extrair uma lógica ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva, uma consistência e uma constância”, e assim estabelecer “relações inteligíveis, como a do efeito à causa eficiente ou final, entre os estados sucessivos”, os quais são “constituídos em etapas de um desenvolvimento necessário”. Narrativas memorialísticas tendem a tornar seu autor “o ideólogo de sua própria vida”, elegendo, “em função de uma intenção global, certos acontecimentos significativos e estabelecendo entre eles conexões para lhes dar coerência” (2006, p. 185). A atitude de investigar o passado constitui um “procedimento ativo” importante para o “reconhecimento dos interesses convergentes ou divergentes que integram a vida humana em constante movimento, em permanente construção histórica” (DELGADO, 2010, p. 56).

A pesquisa biográfica educacional é fundamentada na relação entre formação e aprendizagem. Trata-se de compreender como se constrói o ser individual, cada ser que carrega, em sua trajetória, ambientes específicos, caminhos e motivações, papéis e relações

sociais. O espaço singular de experiências vividas tem relação contínua com variados setores da vida social (DELORY-MOMBERGER, 2011). Pineau (2008: p. 20): o biógrafo ensina “o gaio saber, a gaia ciência, o encantamento cognitivo, que resulta do encontro incandescente da chama da vida com a teoria”, do encontro da subjetividade com a objetividade, do saber ser com o saber fazer. Entre este e aquele existe a mobilização do conhecimento de si e das coisas.

[...] Meu desejo pela busca de conhecimento me fazia crer que eu precisava aprender bastante ainda, mas me fazia ter a plena certeza que eu também já sabia bastante, assim como os meus colegas. Esse conhecimento nunca era levado em consideração, uma frustração que foi levada comigo e que me faz querer atuar de forma diferente dentro da sala de aula e sempre buscar no aluno uma contribuição significativa, dado que cada um tem algo para compartilhar. Acredito que a partir desse conhecimento prévio, surgem também novos questionamentos que incitam uma maior busca pelo conhecimento e, conseqüentemente, o exercício da autonomia. (N.M., Memorial de Formação Docente, 2018)

Durante a vida, o sujeito permanece na intensa busca de si, na busca de sentidos e de conhecimento, que, uma vez deslocados e movimentados, transportam informações ao mesmo tempo em que devolvem outras – o “conhecimento acumulado” de que nos fala Latour (2000). Tal deslocamento, entendido também como trajetória, evidencia, pelos processos narrativos biográficos, um indivíduo envolvido consigo, com o outro e com os contextos de inserção: enxerga o que é; o que já não pode ser; o que ainda poderá se tornar.

[...] Quando surgiram outros desafios na minha formação, como passar do público infantil para o adolescente, houve muita dificuldade na minha adaptação. Era necessário sair da minha zona de conforto e enfrentar uma nova realidade que era bem diferente de tudo que eu havia vivido. Em suma, era necessário me atualizar e me adaptar para um novo contexto que estava também em transformação e bem diferente em relação ao que eu havia vivido no meu período de adolescência. Perrenoud (1999, p.1) discute que “as sociedades se transformam, fazem-se e desfazem-se” e, apesar de essas mudanças chegarem de forma mais lenta na escola, elas ainda acontecem, afetando o modo que os professores trabalham e o modo que os alunos aprendem. (N.M., Memorial de Formação Docente, 2018)

Ao refletir sobre si, o sujeito faz emergir, através das narrativas memorialísticas, os eventos que pontuam, dentro de sua experiência individual, as experiências comuns de grupos sociais que contribuem para a construção social de uma determinada realidade.

[...] Gostaria também de deixar uma coisa bem clara: não estou dizendo que os cursos de licenciatura, os professores, as universidades, o ministério da educação, ou sabe-se quem mais, são culpados por não nos terem preparado para uma situação de pandemia. Sim, eles não nos prepararam, mas ao mesmo tempo seria extremamente irresponsável crucificá-los por algo que ninguém poderia ter previsto. Essa falha nos cursos de graduação é óbvia apenas agora, depois do ocorrido. (G.A.S.A. Memorial de Formação Docente, 2020)

Assim, a temporalidade contida na narrativa individual remete ao dinamismo de um tempo histórico que apreende as estruturas de relações sociais e os processos de mudança pelos quais o sujeito passa. Nesse sentido, tempo e espaço das ações realizadas pelos sujeitos dentro de grupos sociais podem identificar, além das práticas sociais, as negociações dos acontecimentos ocorridos em suas vidas (NÓVOA, 1995: 189).

[...] Entrei no curso de licenciatura porque genuinamente queria ser professor. Queria ensinar, queria ajudar a formar cidadãos. Sempre soube dos desafios, sabia que uma vida na carreira de ensino seria uma eterna luta por respeito, valorização e direitos, mas, seguramente, não estava preparado para vivenciar os acontecimentos do ano de 2020 no final da minha formação. Aliás, professor algum parecia saber que atuar em 2020 seria quase uma luta inglória, um verdadeiro trabalho de Sísifo. (G.A.S.A. Memorial de Formação Docente, 2020)

Daí porque Pêcheux (1997) entende o discurso como efeito de sentido entre locutores e a linguagem como produto histórico-social, sendo seu modo de funcionamento fator relevante para a perspectiva discursiva. Na base conceitual da teoria de Pêcheux (1997, p.162), encontramos um dos conceitos mais importantes do movimento teórico: o interdiscurso. Para o autor, as formações discursivas são constituídas em um espaço no qual figuram formações ideológicas diversas em permanentemente relação de “desigualdade-contradição”, formando um “todo complexo dominante”. Logo, usamos o interdiscurso para identificar algo que já foi dito, em um local diferente, num momento diverso. Não por acaso, o interdiscurso é, na visão de Orlandi (2002), precursor da Análise do Discurso, “a memória do dizer”.

[...] como iniciar uma carreira profissional enquanto professor em meio a uma pandemia, com todas as limitações impostas? As atividades que foram inviabilizadas pelo decurso do isolamento social, como estágios, aulas práticas, desenvolvimento de pesquisas etc, muito prejudicam o aluno que tem como objetivo se formar um profissional professor no ano de 2020. As atividades que são realizadas de forma remota jamais poderão ser comparadas às atividades realizadas em espaço físico de forma presencial. A formação docente inicial deve ser vivida na escola, em conjunto com alunos, professores, gestores e funcionários da instituição. (A.L.M.G. Memorial de Formação Docente, 2020)

Educadores que optam pela elaboração de diários profissionais ou pessoais escolhem observarem-se a si próprios, colocar a experiência em foco e tentar compreendê-la. O que torna possível a (auto)formação docente aos sujeitos que aceitam o método historiobiográfico de pesquisa é o contato com suas lembranças, histórias e representações sobre as aprendizagens e discursos pedagógicos construídos no espaço acadêmico e que, no caso, é também o espaço em que a carreira profissional inicia e evolui. A construção de narrativas reflexivo-pessoais, estratégia que caracteriza o campo das abordagens (auto)biográficas, por ser capaz de levar o professor em formação a refletir mais e melhor – avanço ao

profissionalismo – é caminho metodológico que tenho defendido na atuação acadêmica e que defendo nesta ocasião. Entendo ser este o tipo de pesquisa qualitativa que oportuniza ao professor em processo de formação inicial buscar, ele próprio, espaços para a emancipação, a autonomia, a construção e desenvolvimento da identidade profissional – o “self-as-teacher”, como quer Bruner (2001).

Desafiador. Essa foi a palavra mais usada pelos professores para descrever a experiência de ensino remoto em meio a uma pandemia. Incluo-me nesses dados por compartilhar das opiniões e das práticas aqui expressas. Muitos profissionais da área não apóiam esse formato de aulas - é compreensível, pois nem os alunos nem os professores do ensino público brasileiro possuem condições favoráveis para que ele funcione com qualidade. Não tenho objetivo de idealizar esse ensino, foi desafiador demais, exigiu de muitos esforços que deixaram marcas, tiraram bilhões de estudantes da sala de aula. Mas para os docentes que fizeram funcionar e para os estudantes que possuem os recursos necessários, esse tempo incerto pode ser transformado em um momento enriquecedor, de manter o ensino e uma (possível) rotina de estudos que não desfavoreça o aprendizado do aluno, assim como um momento de proporcionar reflexões acerca do que está por trás da tela que encaramos por tantas horas. (E. R.P.C. Memorial de Formação Docente, 2020)

O processo de formação docente inicial neste ano de 2020 tem caráter atípico. Em perspectiva, está a transposição didática de conteúdos da educação presencial para a não presencial com o olhar direcionado mais para a própria transmissão e menos para processos de subjetivação, construção conjunta, interdisciplinaridade, autoria, formação para a cidadania, cultura contemporânea e um currículo integrado com as questões sociais que ora afetam a escola. Sabemos que as dificuldades são inúmeras: a desvalorização da profissão docente, as dificuldades psicológicas e de saúde, a exclusão digital de grande parte da população e tantos outros entraves que a educação brasileira passa, agora, em maior potência, com a pandemia.

O que se apresentou, neste artigo, em meio a um tanto de direcionamento teórico, foi um pouco do percurso profissional, ressaltando alguns conflitos e percursos pessoais e institucionais vivenciados por professores em formação, em pré-serviço, desde a aproximação com o trabalho docente até a etapa atual de sua formação de professores de língua estrangeiras até esse nosso contexto atual. “As narrativas implicam estados intencionais” (BRUNER, 2001, p.131). Isto significa dizer que, ao narrar, o indivíduo é movido por crenças, desejos, teorias e valores que subjazem ao processo narrativo; teoricamente: “ações com motivos”. Ao narrar sobre seu ensino, o efeito de envolvimento do professor suscita uma atitude auto reflexiva e auto responsiva que condiciona três elementos: a “ambiguidade de referência”, a “negociabilidade inerente” e a “centralidade do problema”. Na medida em que o professor em (auto)formação narra e perpassa esses elementos, vai, pouco a pouco, identificando a si

mesmo no processo, identificando sua postura educacional, para, a partir daí, beneficiar-se da possibilidade de escolher que professor deseja ser e lutar por sua materialização.

Tecer relações entre memória e narrativa implica travessias arriscadas e plurais, vez que, na contemporaneidade, defrontamo-nos com uma cerrada concorrência entre as diversas áreas que circunscrevem a narrativa como objeto exclusivo de seu campo de conhecimento. A narrativa biográfica, filha da Literatura e da História, é herdeira direta que vem reclamando direitos de herança de forma produtiva durante todos os anos em que narra vidas ou histórias de vidas de um indivíduo ou de uma coletividade, tornando-se, ainda, segundo Mozair Salomão Bruck, relato de “referência de uma época/atividade” e até mesmo de comportamentos (BRUCK, 2009, p. 37). Arfurch (2010) entende que o espaço destinado à narrativa biográfica, independentemente da área em que se assente, caracteriza-se pela multiplicidade de formas que a integram, e todas oferecendo um traço comum: o de contar, de maneiras distintas, uma história ou experiência de vida, inscrevendo a narrativa para além do gênero em questão, numa das grandes divisões do discurso. A ela estão sujeitos certos procedimentos compositivos, entre eles, e prioritariamente, os que mais remetem ao eixo da temporalidade: a memória e a História. Por isso, enquanto dimensão *configurativa* de toda a experiência, a narrativa confere “forma ao que é informe” (ARFURCH, 2010, p. 112), adquirindo relevância filosófica ao postular uma relação possível entre três dimensões temporais: o *tempo do mundo da vida*, o *tempo do relato* e o *tempo da leitura* (RICOEUR: 2007, p. 163).

Referências.

ALBERTI, V. O que documenta a fonte oral: a ação da memória. In: ALBERTI, V. *Ouvir contar: textos em história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. p. 33-43.

ARFURCH, L. *O espaço biográfico: Dilemas da subjetividade contemporânea*. Rio de Janeiro: UERJ, 2010.

ARRUDA, E.P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *Em Rede. Revista de Educação a Distância*, vol. 7, n. 1, 15 maio 2020.

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

ARENDT, H. *A condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense, 1993

ARENDT, H. *Between Past and Future – eight exercises in political thought* (New and enlarged edition). New York: The Viking Press, 1968

BÉRGSON, H. *Matéria e memória*. Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Martins Fontes. São Paulo, 1999.

BORGES, G. A. *Trajetória da educação no Brasil*. Florianópolis: 2005.

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Moraes Marieta (Org.). *Usos e abusos da história oral*. 8. ed., Rio de Janeiro: FGV, 2006.

BRUNER, J. *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa, 2001.

CANDAU, J. *Memória e identidade*. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

DELGADO, L. de A. N. *História oral: memória, tempo, identidades*. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DELORY-MOMBERGER, C. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DEWEY, J. *How we think*. Lexington, MA: D. C. Heath, 1933

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. de; LEITE, Y. U. F. *Formação de professores*. Caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

GROSSI, Y., FERREIRA, A. *Razão narrativa: significado e memória*. História Oral. São Paulo: ABHO, 2001.

HALBWACHS, M. *Los marcos sociales de la memoria*. Caracas, Anthropos Editorial, 2004

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. Rio de Janeiro, Vertice, 1990.

HEIDEGGER, M. *Ser e tempo*. 15. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005. 2 v.

HUYSSSEN, A. *Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/60437331/TEORICO-Huyssen-Seduzidos-pela-memoria-completo-em-portugues> Acesso em 12/12/2013.

HUYSSSEN, A. *Seduzidos pela Memória. Arquitetura, monumento, mídia*. 1. ed. Rio de Janeiro: Aeroplano Editora. 2000.

IZQUIERDO, I. *Memória*. Porto Alegre: Artmed, 2002: p.19-33

KALAJA; P; BARCELOS. A. M. F. (Ed.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 201-229.

KLINGER, D. *Escritas de si. Escritas do outro*. Rio de Janeiro: Letras, 2012.

LATOUR, B. *A ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

LE GOFF, J. *História e memória*. Tradução de Irene Ferreira, Bernardo Leitão, Suzana Ferreira B. LEITE, U. U. F. *O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

LORIGA, S. A biografia como problema. In: REVEL, Jacques (Org.). *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

MAFFESOLI, M. *A Contemplação do Mundo*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

NORA, P. Entre mémoire e thistoire: la problématique des lieux. IN: Pierre Nora (org). *Les lieux de mémoire*. Paris: Gallimard, 1984.

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Quixote, 1992; 1995.

ORLANDI, E. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2002.

PECHEUX, M. *Semântica e discurso: uma criação à afirmação do óbvio*. 3 ed. Campinas, Ed. UNICAMP, 1997.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2004.

PINEAU, G. O gaio saber do amor à vida. In: SOUZA, E., C.; MIGNOT, A. C. V. (Org.). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2008, p. 17-38.

RICOEUR, P. *Memória, História e Esquecimento*. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

SANTOS, E. O. Saberes da Docência Online: dialogando com a epistemologia da prática e com os saberes dos professores-tutores da UERJ-CEDERJ. In: MILL, Daniel; MACIEL, Cristiano. (orgs.). *Educação a distância: elementos para pensar o ensino-aprendizagem contemporâneo*. Cuiabá: EdUFMT, 2013. p. 125-144.

SCHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós, 1992.

SHULMAN, L. *Renewing the Pedagogy of Teacher Education: The Impact of Subject Specific Conceptions of Teaching*. Paper presented at the Symposium sobre Didáticas Específicas en la Formación de Profesores, Santiago de Compostela, 1992.

SOUSA, C. P. A evocação da entrada na escola: Relatos autobiográficos de professores e professoras. In: BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Barbara; SOUSA, C. P. de (Org.). *A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo: Escrituras, 1998.

TEZZA, C. Literatura e biografia. Conferência apresentada no IX Congresso Internacional da ABRALIC – *Tessituras e Interações, Convergências*. São Paulo, USP, 16 de julho de 2008.

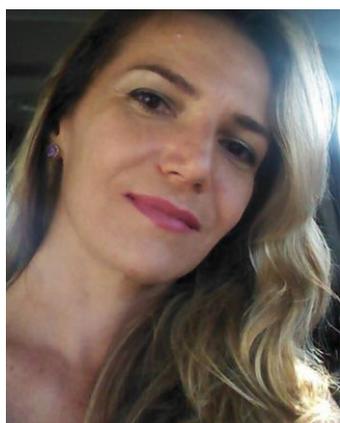
UFC - Universidade Federal do Ceará. *Edital n. 11/2020/PRAE/UFC – Auxílio Inclusão Digital*. Fortaleza: UFC, 2020. Disponível em: <<http://www.ufc.br/>>. Acesso em: 24/09/2020.



UFRGS - Universidade Federal de Rio Grande do Sul. *Edital n. 09/2020 – Auxílio Emergencial para Inclusão Digital*. Porto Alegre: UFRGS, 2020. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ufrgs/inicial>>. Acesso em: 30/09/2020.

UFRN - Universidade Federal de Rio Grande do Norte. *Resolução n. 023/2020-CONSEPE, de 01 de junho de 2020*. Natal: UFRN, 2020. Disponível em: <<https://www.ufrn.br/>>. Acesso em: 24/09/2020.

SOBRE OS ORGANIZADORES



Lucinéia Contiero

Pós-Doutora em Ciências Aeroespaciais/Formação de Professores e Instrutores Militares (UNIFA - Universidade da Força Aérea); Doutora em Literatura e Vida Social (UNESP), Mestra em Teoria da Literatura e Literatura Comparada (UNESP), Graduada em Letras Português/Inglês (UEM). Docente Associada do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo/Centro de Educação; Letras/Línguas Estrangeiras Modernas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pesquisadora do GEPAD (Grupo de Estudos e Pesquisas em Assuntos de Defesa) e GRIFARS (Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Autobiografia, Representações e Subjetividade), dedica-se, em ensino, pesquisa e extensão, às áreas: Gênero Biográfico de Formação; Memorialismo e Subjetividade; Formação de Professores Militares; Formação de Professores de Línguas Estrangeiras Modernas; Formação de Professores de Literatura; Estudos Culturais e da Linguagem; TICs na Educação; Arte/Educação; Literatura Dramática; Teoria da Literatura. É autora de “O Riso de Millôr” (2014), “Plínio Marcos uma vez mais” (2007; 2019), “Pedagogia do Teatro: prática, teoria e trajetórias e formação docente” (2018), “Experiência cansada” (2020); além de inúmeros artigos em revistas especializadas, dentre eles, apenas em 2020, foram publicados: “Competências psicoemocionais necessárias para coexistir e educar”; “Experiência

Bruno F. de Lima

Possui graduação em Letras com habilitação em Língua Inglesa e Literaturas (2003), Mestrado (2012) e Doutorado (2017) em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Atualmente é professor efetivo de Língua Inglesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Tem experiência na área de Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino de Línguas Estrangeiras, Cultura, Telecolaboração, desenvolvimento da Competência Comunicativa Intercultural e Internacionalização.



SOBRE OS ORGANIZADORES



Francislí Costa Galdino

Possui graduação em Letras (2009), especialização em Ensino-aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira (2012) e mestrado em Literatura Comparada (2017) todos pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atuou como professora do curso de Letras na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (2011 - 2017) nos campus de Mossoró e Assú. Ganhou a seleção nacional e participou em Ohio, EUA, do curso de extensão International Leaders in Education Programm (Líderes Internacionais em Educação) como representante da SEEC/RN (2014). Foi professora temporária do IFRN campus Nova Cruz (2019) onde integrou o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e o Coletivo de Mulheres além de ser integrante do projeto de extensão Direitos Humanos em Perspectiva. Atua como professora da educação básica há 15 anos, sendo professora da Rede Estadual de ensino desde 2012 além de lecionar em escolas de rede privada da grande Natal.

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

LUCINÉIA CONTIERO
BRUNO F. DE LIMA
FRANCISLÍ COSTA GALDINO
(ORGANIZADORES)

FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM TEMPOS DE PANDEMIA



2020

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

LUCINÉIA CONTIERO
BRUNO F. DE LIMA
FRANCISLI COSTA GALDINO
(ORGANIZADORES)

FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM TEMPOS DE PANDEMIA



2020