



Formação Docente Inicial:

**Ensino remoto e novas
competências em perspectiva
de pesquisa-ação-reflexão**

LUCINÉIA CONTIERO

BRUNO F. DE LIMA

FRANCISLÍ COSTA GALDINO

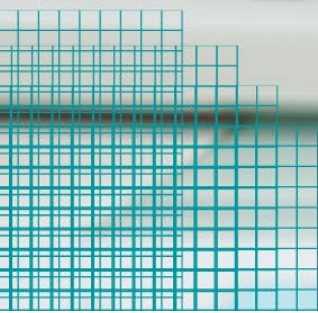
HÁLIS ALVES DO NASCIMENTO FRANÇA

JESSICLÉA ALVES DE LIMA

ORGANIZADORES



2021





Formação Docente Inicial:

**Ensino remoto e novas
competências em perspectiva
de pesquisa-ação-reflexão**

LUCINÉIA CONTIERO

BRUNO F. DE LIMA

FRANCISLÍ COSTA GALDINO

HÁLIS ALVES DO NASCIMENTO FRANÇA

JESSICLÉA ALVES DE LIMA

ORGANIZADORES



2021

2021 by Editora e-Publicar
Copyright © Editora e-Publicar
Copyright do Texto © 2021 Os autores
Copyright da Edição © 2021 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

Dandara Goulart Mello

Projeto gráfico e Edição de Arte

Patrícia Gonçalves de Freitas

Revisão

Os autores

Todo o conteúdo do livro, 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

Alessandra Dale Giacomini Terra – Universidade Federal Fluminense

Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Andrelize Schabo Ferreira de Assis – Universidade Federal de Rondônia

Bianca Gabriely Ferreira Silva – Universidade Federal de Pernambuco

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

Cristiane Elisa Ribas Batista – Universidade Federal de Santa Catarina

Daniel Ordane da Costa Vale – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Danyelle Andrade Mota – Universidade Tiradentes

Dayanne Tomaz Casimiro da Silva - Universidade Federal de Pernambuco

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

Elis Regina Barbosa Angelo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Ernane Rosa Martins - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás

Fábio Pereira Cerdera – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro



2021

Francisco Oricelio da Silva Brindeiro – Universidade Estadual do Ceará
Glaucio Martins da Silva Bandeira – Universidade Federal Fluminense
Helio Fernando Lobo Nogueira da Gama - Universidade Estadual De Santa Cruz
Inaldo Kley do Nascimento Moraes – Universidade CEUMA
João Paulo Hergesel - Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Jose Henrique de Lacerda Furtado – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Jordany Gomes da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Jucilene Oliveira de Sousa – Universidade Estadual de Campinas
Luana Lima Guimarães – Universidade Federal do Ceará
Luma Mirely de Souza Brandão – Universidade Tiradentes
Mateus Dias Antunes – Universidade de São Paulo
Milson dos Santos Barbosa – Universidade Tiradentes
Naiola Paiva de Miranda - Universidade Federal do Ceará
Rafael Leal da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Rita Rodrigues de Souza - Universidade Estadual Paulista
Willian Douglas Guilherme - Universidade Federal do Tocantins

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

F723 Formação docente inicial [livro eletrônico] : ensino remoto e novas competências em perspectiva de pesquisa-ação-reflexão / Organizadores Lucinéia Contiero... [et al.]. – Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-89950-74-5
DOI 10.47402/ed.ep.b20218980745

1. Ensino à distância. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Formação. I. Contiero, Lucinéia. II. Lima, Bruno F. de. III. Galdino, Francisli Costa. IV. França, Hális Alves do Nascimento. V. Lima, Jessicléa Alves de

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



2021

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
PREFÁCIO.....	10
CAPÍTULO 1	13
AINDA EM CONTEXTO EDUCACIONAL PANDÊMICO: RELATO DE AUTORIA E TESTEMUNHO	13
	Teuí Medeiros Militão Alves
CAPÍTULO 2	18
MEMORIAL DE ESTÁGIO DOCENTE: PERGUNTAS, RUPTURAS E RETOMADAS	18
	Frank Fidel Nobre Aleixo
CAPÍTULO 3	32
PANDEMIA E EDUCAÇÃO: A EXPOSIÇÃO DA DESIGUALDADE SOCIOECONÔMICA ATRAVÉS DO ENSINO REMOTO	32
	Maria Carolyne Pessoa Fernandes
CAPÍTULO 4.....	46
A PRÁTICA REFLEXIVA E O SER PROFESSOR-PESQUISADOR COMO VIA INICIAL DE CONSTRUÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS DE PANDEMIA	46
	Maria Alcântara da Silva Vieira
CAPÍTULO 5	53
PROFESSOR: FERRAMENTA DA CRISE DE IDENTIDADE	53
	Thayse Lisboa Moreira da Silva
CAPÍTULO 6.....	63
A MOTIVAÇÃO E O AFETO EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS	63
	Thayse Lisboa Moreira da Silva
CAPÍTULO 7	73
A SALA DE AULA COMPARTILHADA EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	73
	Jadson Themistocles da Silva
CAPÍTULO 8.....	83
INTERCULTURALIDADE E LÍNGUA INGLESA.....	83
	Maria Carolyne Pessoa Fernandes Teuí Medeiros Militão Alves

CAPÍTULO 9	99
TECNOLOGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO	99
	Jadson Themistocles da Silva
CAPÍTULO 10	111
MUDANDO O JOGO DO ENSINO REMOTO DE L.I. COM GAMIFICAÇÃO	111
	Bruno Henrique Xavier Moisés
CAPÍTULO 11	124
DE VOLTA PARA UM NOVO LUGAR: OS DESAFIOS DOS ALUNOS DO EJA NO CONTEXTO ATUAL DA PANDEMIA	124
	Bruno Henrique Xavier Moisés
CAPÍTULO 12	135
PLANO DE CAPACITAÇÃO DOCENTE: DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E REGISTRO DE MEMÓRIA EDUCACIONAL	135
	Lucinéia Contiero
SOBRE OS ORGANIZADORES	166

APRESENTAÇÃO

Os tempos de pandemia são indubitavelmente também tempos de exceção. No esteio das profundas transformações que abalaram rotinas e práticas socioculturais em todos os continentes, espaços pedagógicos também sofreram o baque de violentas rupturas. Essas rupturas, em processo ainda em curso, acabaram por confrontar o que se tinha de referência de ensino-aprendizagem frente às circunstâncias atípicas que emergiram com a ascensão de realidades remotas como palco dominante das atividades escolares.

Diante desse novo e inesperado cenário, todos os envolvidos na trama das práticas pedagógicas se viram diante de desafios imensos e necessidades emergenciais que passaram a reger o modo como se forma e se educa. Essas turbulências atravessaram todas as configurações nas quais os sujeitos da educação se organizam, afetando sobretudo, e como não poderia deixar de ser, os professores em formação. Em sua situação única de professores-alunos, os estagiários puderam ter em primeira mão uma perspectiva singular quanto ao atravessamento dessas questões que pautaram — e que têm pautado — a condução do processo de ensino-aprendizagem nos espaços físicos e digitais da escola pandêmica. Este livro oferece, portanto, visões e enquadramentos que situam a educação nesse período de sublevação e que enfocam nas experiências e vivências de cada um de acordo com os recortes particulares de suas propostas. Aqui se apresenta um retrato vivo das formas com que novas competências de ensino-aprendizagem são elaboradas mediante o escrutínio da pesquisa, da ação e da reflexão enquanto processo de formação e de reformação do professor contemporâneo.

Ao longo desta obra, fazemos um passeio por trabalhos que traçam essa trajetória de modo a registrar uma época, um momento histórico e uma fotografia dos percalços, percepções e perspectivas do ensino remoto pandêmico. Nos primeiros dois artigos, vemos com Teuí Medeiros Militão Alves, em **“Ainda em contexto educacional pandêmico... Relato de autoria e testemunho”**, e com Frank Fidel Nobre, em **“Memorial de Estágio Docente: perguntas, rupturas e retomadas”**, o papel da subjetividade do professor em formação e da sua relação de si com o processo educacional e de si consigo mesmo diante desse panorama desafiador. Em ambos os trabalhos, olhamos pelo olhar desses professores em formação, reconstituindo nas entrelinhas de angústias e anseios a perplexidade do momento atual e das marcas que se perpetuam em todas as dimensões de nosso lugar nas práticas pedagógicas que vivenciamos.

Em seguida, o livro nos leva às observações de Maria Carolyne Pessoa Fernandes, com **“Pandemia e Educação: a exposição da desigualdade socioeconômica através do ensino remoto”**, e de Maria Alcântara da Silva Vieira, com **“A prática reflexiva e o ser professor-pesquisador como via inicial de construção da formação de professores em tempos de pandemia”**, concentrando suas respectivas considerações nas transformações do meio escolar diante de dois lastros de entendimento: um pautado nas discrepâncias no acesso a recursos diante da realidade digital e outro no papel da reflexividade do professor em situação formativa. Caminhando de mãos dadas, o confronto com as dicotomias socioeconômicas, amplificadas por um movimento migratório súbito rumo ao digital, encontra-se com a busca por uma nova prática de reflexividade para o professor, que eclode a partir da pressão imposta pela urgência do momento social, gerando uma necessidade de reinvenção que corre em paralelo com as demais emergências que sítiam as relações humanas e educacionais da condição pandêmica.

A (nova) reflexão do professor-pesquisador em torno dessas transformações abruptas geram, por consequência, as considerações feitas por Thayse Lisboa Moreira da Silva, tanto em **“Professor: ferramenta da crise de identidade”** e **“A motivação e o afeto em contextos educacionais”**, que levantam questões de grande relevância no que diz respeito às novas formas com que os professores se veem diante das rupturas ocasionadas pela pandemia e como isso afeta os modos com que os sujeitos da formação se relacionam entre si no nível da emotividade e humanização. Evidentemente, é natural que esse fluxo de percepções na formação docente resultem em aplicações, propostas e alternativas, onde Jadson Themistocles da Silva nos apresenta cenários com **“A sala de aula compartilhada em tempos de pandemia”** e Maria Carolyne P. Fernandes e Teuí M. M. Alves retornam com a questão da **“Interculturalidade e língua inglesa”**. Nesses trabalhos, vemos o impacto das vivências do ensino remoto na formação docente inicial a partir da mediação das práticas pedagógicas do ponto de vista de espaços e responsabilidades compartilhadas, sobretudo no âmbito digital, e da busca por ferramentas que expandam os horizontes comunicacionais dos sujeitos em formação para além de limitações espaço-geográficas ou socioeconômicas.

Esses desdobramentos, então, articulam-se na reavaliação de práticas pedagógicas consagradas do ensino de língua inglesa, com Jadson T. da Silva retomando **“Tecnologias e práticas pedagógicas digitais na educação”** e Bruno Henrique Xavier Moisés visualizando **“Mudando o jogo do Ensino Remoto de L. I. com Gamificação”** e **“De volta para um novo lugar: os desafios dos alunos do EJA no contexto atual da pandemia”**. Nessa reta

final de proposições, os autores articulam relatos de ferramentas de ensino de língua inglesa voltadas para o uso dos recursos tecnológicos à disposição a favor do ensino-aprendizagem, delineando sua trajetória sob uma prática pedagógica de ensino de língua estrangeira reconhecedora das muitas limitações, sim, mas também das inúmeras possibilidades que trazem para o ensino remoto.

No fechamento dos trabalhos, Prof.^a Dr.^a Lucinéia Contiero arremata a linha geral das questões sugeridas ao longo da coletânea com **“Plano de capacitação docente: desenvolvimento de competências e registro de memória educacional”**, trazendo uma proposta de programa de formação docente que mobilize os esforços realizados no período pandêmico para informar e situar novas realizações na base da formação de professores, sobretudo os de línguas estrangeiras. Nessa proposição, a autora centraliza como elementos de relevância para o plano a construção de uma memória educacional amparada pela historiografia e autobiografia e seus papéis, não apenas para a formação docente, mas também para sua (re)formação e (auto)formação continuada, em uma trama de reflexões que sugerem novos caminhos para o desenvolvimento de experiências de ensino para os sujeitos da educação já transformados pela realidade pandêmica.

Este livro traz, assim, um apanhado caleidoscópico que ilustra de maneira essencial os movimentos transformacionais que estão ainda em processo no cerne da educação pandêmica no Brasil, de maneira geral, e nas práticas pedagógicas da rede básica no Rio Grande do Norte. Mais do que fragmentos, os trabalhos compõem conexões e relações construídas no contexto de impacto desse período na formação docente e nas diferentes formas com que o ensino remoto veio a se estabelecer como paradigma de espaço escolar. Embora ainda seja cedo para afirmar quais paradigmas desse período serão reafirmados enquanto práticas permanentes no fluxo dos movimentos pedagógicos pós-pandêmicos, podemos ao menos estabelecer de maneira relativamente segura que as marcas de sua vivência serão indeléveis. Sua repercussão ainda exigirá que se pesquise e se elabore através dos esforços e contribuições como as dos autores deste livro, tanto enquanto professores em formação como enquanto professores formadores e transformadores no grande espectro da educação na rede básica do país.

Hális Alves do Nascimento França

Doutor em Estudos da Linguagem (PPgEL/UFRN). Orientador Pedagógico do Projeto de Extensão CLAP - Inglês e Coordenador Adjunto do Projeto Integrado CLAP.

PREFÁCIO

A educação tem sido profundamente afetada desde o princípio da pandemia da covid-19 que permanece levantando novos desafios a cada dia, ao mesmo tempo vem trazendo aprendizados e oportunidades para avaliarmos nossos sistemas de ensino diante da urgente necessidade de adaptação ao cenário da educação remota. Acredita-se que tais impactos transformarão o panorama da educação em definitivo, desde a incorporação de determinadas tecnologias no cotidiano das salas de aulas, passando por uma maior adesão ao ensino não-presencial e híbrido até a formação e capacitação dos professores para atenderem às novas demandas.

Para os professores em formação, a pandemia trouxe não apenas demandas adaptativas externas como também internas, no sentido de lidar internamente com experiências completamente novas. Estes profissionais têm se construído e reconstruído de maneira particularmente intensa, fato passível de ser percebido e analisado através de seus próprios relatos. Ao colocar um papel e uma caneta na mão de um professor em formação e dar-lhe a liberdade de expressar sua própria trajetória, através de sua própria percepção, abre-se um caminho para a ressignificação das experiências pedagógicas que atravessam este indivíduo, uma oportunidade de potencializar o processo autoformativo.

Nesta perspectiva, as narrativas autobiográficas têm se mostrado bastante valiosas para a formação docente ao revelarem o que estes pensam sobre o seu ofício e como vêm construindo a si mesmos através de suas experiências. A análise de tais documentos não deixa dúvidas de que a construção e reconstrução das histórias pessoais e sociais destes profissionais projetam e estimulam a capacidade de refletir sobre suas próprias práticas e escolhas, contribuindo significativamente em sua autoformação, isso porque o professor em exercício ou pré-serviço, na escolha de memórias para melhor se expressar, dando ao leitor a possibilidade de compreender seus pensamentos e ideias, constrói, a partir de suas experiências, relações necessárias à produção de sentidos: interpretação e produção assumem papel central do processo educativo, mobilizando conceitos e sistemas teóricos que possibilitam ao sujeito da ação formativa assumir o papel de protagonista ao criar/produzir textos ao invés de apenas consumi-los.

Tendo em vista a importância dos processos de escrita para a autoformação docente, este livro constrói-se a partir das narrativas autobiográficas de estudantes do curso de licenciatura em letras - línguas estrangeiras modernas da Universidade Federal do Rio Grande

do Norte (UFRN). O plano de fundo através do qual se projetam as experiências narradas é o Curso de Línguas em Apoio ao Professor (CLAP) que integra o esforço coletivo em unir a formação inicial de futuros professores de línguas estrangeiras e a formação continuada de educadores da rede pública de ensino interessados em aprender/aprimorar um novo idioma. Procura-se desenvolver através deste projeto, a prática de atividades linguísticas e interculturais, bem como a apropriação de um arcabouço técnico para elaboração de sequências pedagógicas ao mesmo tempo em que se disponibiliza para o público aulas gratuitas de qualidade através da plataforma de webconferência Google Meet.

Além do desenvolvimento de competências didático-pedagógicas necessárias à formação do profissional docente, o projeto possibilita o aprimoramento das habilidades linguísticas destes indivíduos e, principalmente, o pensar a educação através do par experiência/sentido ao permitir que estes reflitam sobre suas próprias vivências, construam e reconstruam suas próprias narrativas e sejam, enfim, protagonistas de sua formação. O produto de todo esse intenso processo será revelado nas próximas páginas deste livro.

Jessicléa Alves de Lima

Especialista em Ensino de Língua e Literatura Inglesa; Orientadora Pedagógica do Projeto de Extensão CLAP/ Inglês; e Coordenadora Adjunta do Projeto Integrado CLAP - UFRN.



CAPÍTULO 1

AINDA EM CONTEXTO EDUCACIONAL PANDÊMICO: RELATO DE AUTORIA E TESTEMUNHO

Teuí Medeiros Militão Alves, Graduando do curso de Letras – Línguas Estrangeiras Modernas/Inglês da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Professor do Projeto CLAP – Curso de Línguas em Apoio ao Professor

Posso afirmar que o Estágio Supervisionado e a narrativa autobiográfica de formação caminham lado a lado para a compreensão e a reinvenção de si na caminhada de um profissional reflexivo que se prepara para atuar na educação. Pude perceber que, durante todo o curso de Letras, é apenas aqui, na experiência – assistida e compartilhada coletivamente – da docência e da reflexão sobre a prática, em sua realidade cotidiana, que começamos a compreender o significado do trabalho e das relações interpessoais intensas que esse ofício envolve.

Não posso deixar de destacar que, sob uma liderança envolvida e sensível aos aspectos singulares de cada indivíduo dedicado às diversas atividades, foi possível uma experiência plena e humana durante esses anos de vivências e desafios nos Estágios.

Neste e-book, que é, em si, uma espécie de Memorial coletivo, há a tentativa de – ao narrar em primeira pessoa as experiências individuais e coletivas – abordar essa jornada como um todo em que cada uma das partes é importante e necessária para a construção de um sentido. As impressões, as decepções, as descobertas e tudo que fez dessa empreitada uma empreitada humana e cheia de afetos, encontros, desencontros e significados.

A autobiografia de formação e os Estágios anteriores

Não poderíamos narrar tudo aquilo que sentimos e construímos nessa caminhada de durou quatro semestres sem primeiro prestar homenagem ao empoderamento que a abordagem metodológico-científica da historiografia e do memorial autobiográfico nos proporciona e nos proporcionou desde o primeiro momento.

Caminhamos por entre artigos científicos e discursos metodológicos que muitas vezes parecem desprovidos de vida e sentimentos, durante anos. No bate-bate de cabeças da vida acadêmica e dos discursos científicos, por vezes, nos sentimos excluídos de um debate que



tem como objetivo comum chegar a nós mesmos, ao “conhecer-te a ti mesmo”. Titubeamos por entre discursos que se utilizam de diversos artifícios tecnológicos e epistemológicos e que se acumulam em pilhas homéricas de conhecimentos distantes da realidade das pessoas comuns, da vida do dia a dia e de nós mesmos. Olvidam daquele mesmo “objeto” que têm como escopo e são a sua razão de ser: as *pessoas*.

E ainda assim temos dificuldade em compreender certo ressentimento e suspeitas que a comunidade vem demonstrando em relação àquele conhecimento elitista construído, a custo de muito esforço, é verdade, na universidade. Passegi afirma que “as palavras não são apenas uma representação da realidade”; são, antes, uma forma de “construir uma realidade humana ou de humanizar a realidade transformando-a em discurso”. Então por que não dar voz ao próprio discurso humano, individual e pessoal, de cada docente em construção, durante sua formação?

É por entre veredas espinhosas que o discurso autobiográfico se insere na perspectiva de humanização e significado dos trabalhos realizados em um importante, senão mais importante, fase da vida acadêmica em direção à licenciatura. É também aqui que projetos voltados para a comunidade, para professores da vida cotidiana real, como o projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão CLAP – Curso de Línguas em Apoio ao Professor, surgem e nos envolvemos descobrindo novos significados para a vida acadêmica.

Neste último Estágio, IV, então 2021.2, chegando ao fim da caminhada do próprio curso de licenciatura, é precípua uma reflexão sobre a caminhada nas disciplinas dos Estágios anteriores e esse desfecho que, em verdade, não se restringe às páginas que versam sobre os resultados de uma importante pesquisa-ação desenvolvida colaborativamente por formandos em finalização de sua formação inicial; é também o prefácio de uma nova jornada: o exercício da licenciatura.

Desde o Estágio I, em que pude observar a realidade espacial e pedagógica sofrível de uma escola estadual na comunidade em que vivo, várias reflexões me surgiram sobre o significado da caminhada em direção à licenciatura.

A reflexão sobre a realidade social das escolas públicas no Brasil é a primeira a surgir e como uma força, por vezes, de desesperança. Ao pensarmos e pesquisarmos sobre todo o processo histórico e político, chegamos a diversas conclusões. Uma delas é a de que toda a violência estrutural sobre a qual o país foi construído nos últimos 500 anos nos levou a esse descaso impiedoso no qual aqueles que não podem pagar por sua educação simplesmente são



condenados a uma miséria da qual as elites se beneficiam em um sistema de exploração humana e acumulação de capital.

No Estágio III, entretanto, pude vivenciar uma realidade quase que diametralmente oposta àquela e que coloca a educação pública em um patamar de excelência que nos inspira uma intensa esperança sobre o futuro do Brasil. Foi nas instalações do Instituto Federal, anteriormente denominadas Escolas Técnicas, que pude vivenciar o que uma educação pública de qualidade pode oferecer para a comunidade. Com infraestrutura apropriada e profissionais bem remunerados e valorizados, há um aporte pedagógico de altíssima qualidade que é absorvido pelo corpo discente de forma contagiante.

No IFRN, pudemos aplicar diversas teorias relacionadas ao “communicative approach” para o ensino de língua estrangeira, e a experiência como um todo foi extremamente motivadora. Desde a elaboração de planos de aula em grupo ao sucesso de todas as aplicações dos planos, tivemos a oportunidade de conhecer uma realidade de docência no ensino público que traz à tona uma simples pergunta: por que não há mais IF’s Brasil à fora?

Ensino Fundamental: ensino remoto

Então veio a pandemia. Tudo foi suspenso no espaço e no tempo e a educação enfrentou um de seus maiores desafios. A distância abismal que havia entre o ensino e as tecnologias teve de ser comprimida compulsoriamente sem qualquer tipo de preparação ou estrutura.

Ao acompanhar as aulas da professora Franciscli no ensino fundamental, tivemos a oportunidade de entender como uma profissional de excelência se supera e supera as condições que a cercam oferecendo uma educação de qualidade em uma escola estadual, e o mais surpreendente: de forma remota.

Pude vivenciar, na observação e participação das aulas, o quanto a estrutura das aulas foi adaptada cuidadosamente para acomodar vídeos, *slides*, *google forms* e diversas outras ferramentas. Foi possível também perceber o quanto o engajamento da professora no retorno dos alunos, aqueles que não foram “perdidos” no redemoinho cruel do processo de abandono da escola na pandemia, foi essencial para que as crianças voltassem à vida escolar no contexto pandêmico. Diferente do senso comum, que dominou a sociedade dividida por uma



polarização política raivosa, pude entender que o trabalho do educador no ensino remoto foi intenso e homérico, e sem qualquer contrapartida financeira.

Com a professora Franciscli e suas aulas, outra luz de esperança em um ambiente muito mais desfavorável que o IFRN surgiu no meu caminho. O significado da educação no ensino (público) que há nessas aulas e a diferença que um bom profissional pode fazer na vida das crianças em situações de risco são evidentes em suas aulas; o envolvimento dos alunos ratifica tudo isso.

CLAP

Fui convidado a participar do projeto Integrado no decorrer do Estágio e posso afirmar que iniciativas, neste sentido, em um contexto de pandemia, são não só corajosas, mas também efetivo significado do tripé do ensino superior no que concerne ao retorno do trabalho da universidade à comunidade.

Neste projeto tivemos o desafio de elaborar planos de aula de 03 horas para o ensino remoto. Trabalhamos em grupo e a contribuição coletiva foi essencial na elaboração de aulas com diferentes tecnologias e ferramentas. Além do desafio do longo período remoto para o ensino da língua inglesa, tínhamos diferentes níveis de proficiência e os desafios de elaborar o próprio material didático.

Nesta experiência, pude conhecer novas ferramentas que até então eram completamente estranhas ao meu dia a dia, e coletivamente fomos construindo diversas estratégias para trabalhar as quatro competências na proficiência da língua no ensino remoto.

Posso afirmar, sem sombra de dúvidas, que essa experiência foi importantíssima na minha formação e que pude experimentar e criar de forma que ainda não havia vivenciado na licenciatura; desde atividades de listening a discussões sobre as abordagens pedagógicas, todos construímos e colaboramos da nossa forma e com muita dedicação.

A construção de um conhecimento efetivo na regência pôde ser construída com liberdade para experimentação e aprendemos muito com a experiência de todos, não só na prática docente, mas nos conhecimentos das tecnologias que podem ser usadas no ensino remoto e até mesmo em sala de aula.

Elaboramos mais de 40 horas de aula de material didático autoral para ensino remoto que seria até injusto resumir aqui, compartilhamos uma pasta no *google drive*, que se pode



acessar e até baixar todo o material produzido. O CLAP foi uma experiência única e enriquecedora que guardarei pelo resto de minha vida.

Considerações Finais

Reitero aqui a importância do estágio na formação dos professores, assim como a do registro autobiográfico neste processo. A educação procura significados em tempos sombrios de pandemia, miséria e violência. Como concluintes do curso de Letras, precisamos construir esses significados diariamente na prática e precisamos refletir sobre o retorno à sociedade de tudo aquilo que nos foi confiado.

Neste último Estágio, pude sentir essas demandas de forma intensa. Vivenciando a conclusão de um curso em condições diferenciadas, como pai de família e sob as dificuldades de uma pandemia terrível, surgiu uma pergunta que ficará ressoando ainda por algum tempo, senão pelo resto de minha vida, e que se faz essencial na prática docente: o que faremos com tudo isso? O que faremos para as pessoas, como educadores?

REFERÊNCIAS

PASSEGI, Maria da conceição. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002.

ARENDT, Hannah. *Compreender: formação, exílio, totalitarismo*. Traduzido por Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008



CAPÍTULO 2

MEMORIAL DE ESTÁGIO DOCENTE: PERGUNTAS, RUPTURAS E RETOMADAS

Frank Fidel Nobre Aleixo, Graduando de Letras – Línguas Estrangeiras Modernas/Inglês pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Professor de Língua Inglesa

INTRODUÇÃO

Interrogações

O que me leva a me dedicar à docência? Quais motivações sustentam meus passos ao longo dessa trilha? Seria meu histórico familiar? Seria consequência de um desejo íntimo de explicação complexa? Seria a simples vontade de me apresentar enquanto uma influência positiva na vida das pessoas? O que tem na sala de aula e nas conquistas dessa profissão que me impulsionam em direção à continuidade e à ampliação da minha construção profissional docente?

Essas são perguntas que, ao longo dos últimos semestres, tenho feito, refeito, respondido, duvidado das respostas, confirmado as respostas, seguido em frente a partir das informações conquistadas ao perguntar, para depois retomar o ponto inicial com a mentalidade renovada de quem percorreu longas jornadas. Tratam-se de pontos de interrogação que alimentam as reticências e as exclamações constantemente presentes no caminho da autodescoberta profissional.

Depois de anos estabelecendo uma carreira em outra área e me deparando diariamente com o peso de sentir que a energia aplicada ao trabalho não trazia a recompensa pessoal que eu almejava, decidi que era na sala de aula que eu conseguiria sentir que desenvolvia um trabalho com propósito, e que construiria sentidos e legado importante para aqueles próximos a mim e para a sociedade.

Escrevendo peças publicitárias, meu ofício anterior, sentia que atingia o outro ao jogar palavras em carregadas nuvens de informação que acabavam por soterrar qualquer significado. Esse outro era disforme, conhecido apenas como público-alvo, não tinha rosto,



apenas números o definiam. Era um outro que eu imaginava existir a partir de dados secos, e o que eu esperava era convencer através de palavras instigantes, encantadoras. Dando aula, minha expectativa era a de me aprofundar. De chegar até o outro com palavras-convites, que abririam a possibilidade de ampliação da mente e das perspectivas, partindo de informações simples para um ponto que significassem muita coisa. Desejava me aproximar de um outro sujeito, com o qual eu poderia me comunicar diretamente para passar informações que ele poderia usar como forma de se emancipar. Meu desejo era me aproximar de um outro que existia em toda a sua complexidade, e que eu esperava ver crescer através de palavras férteis.

Tudo isso é possível, sim, através da docência; percebi desde as minhas primeiras experiências reais lecionando. Mas, juntas do mesmo pacote de possibilidades que recebi ao optar pelo novo caminho, vieram todas aquelas perguntas que iniciaram este relato. Perguntas necessárias, pois transformadoras, e que aprendi a encarar buscando respostas sustentadas em teoria e prática, através das disciplinas de estágio. Aprendi que a ação de lecionar é cheia de nuances que precisam ser meticulosamente estudadas, dissecadas, compreendidas, pois só assim conseguimos fazer com que a nossa mente acompanhe conscientemente as transformações que nós e a sala de aula experienciamos diariamente.

Durante os primeiros semestres, a sala de aula, em si, servia de combustível para essa dinâmica instigante de conhecimento da profissão e de autoconhecimento. Ao entrar em sala de aula, olhar nos olhos dos alunos e deixar que a reação deles moldasse certas escolhas didático pedagógicas imediatas, eu ia, aos poucos, compreendendo quem era o sujeito-professor. Essa dinâmica me interessava, dava-me fôlego e curiosidade para explorar os conhecimentos que melhorariam a ferramenta mais primorosa que eu possuía naquele espaço: minha identidade enquanto docente.

Tanto nas minhas experiências com o Idiomas sem Fronteiras, na UFRN, quanto com os estágios nas escolas públicas em que escolhi realizar regências, despertei a sensação de que todos os pontos de interrogação ficavam suspensos no instante em que eu adentrava a sala de aula, e que eles eram ressignificados no momento em que eu saía dela. A sala de aula é a arena onde a reflexão se dobra à ação, para depois vir a auxiliá-la.

Aos poucos, fui lapidando meu eu-professor, e este também já fazia planos de novos caminhos e possibilidades. Este já sabia a diferença fundamental entre lecionar em espaços de educação pública e de educação privada; sabia as singularidades que havia em um, mas também era ciente dos sentimentos grandiosos que permaneciam presenciando o outro. A



sensação de dar uma boa aula vinha sendo usada como amuleto para os inevitáveis reveses da profissão. As decepções sendo atenuadas pelo simples ato de estar em sala de aula.

Mas, de repente, tudo parou. Já não existia mais sala de aula. A prática, assim como as reflexões, foi congelada e atravessada por uma vivência tão inédita quanto aterrorizante. E as perguntas que antes faziam parte de uma dinâmica de crescimento ganharam nuances diferentes, por estarem em contextos diferentes.

“O que me leva a me dedicar à docência?” passou a ser acompanhada por um “Seria esse motivo bom o suficiente?” Quando perguntava: “Quais motivações sustentam meus passos ao longo dessa trilha?”, eu ouvia como eco “Seriam elas valiosas o suficiente para manter o interesse nessa estrada?”

A pergunta “Seria meu histórico familiar?” estava sempre ligada a “Será que, por isso, só escolhi o que era mais confortável?”

“Seria consequência de um desejo íntimo de explicação complexa?” passou a revelar a seguinte indagação: ando vestindo com ares de complexidade uma questão que, se for simplificada, não me trará uma resposta agradável?

As observações obtidas pela pergunta “Seria a simples vontade de me apresentar enquanto uma influência positiva na vida das pessoas?”, agora se confrontavam com um “Mas tendo em vista que eu posso fazer isso através de outras atividades, será que ser professor é mesmo a rota que quero tomar?”

Por fim, ao me perguntar “O que há na sala de aula e nas conquistas dessa profissão que me impulsionam em direção à continuidade e à ampliação de uma construção profissional?”, agora eu também ouvia a seguinte pergunta: “será que, sem ter a sala de aula do jeito que a conheço, sigo interessado em dar continuidade e a ampliar minha trajetória profissional?”

A pandemia e todos os medos contidos nela nos lançou aos nossos próprios confrontos internos, de uma hora para outra, com muito maior intensidade. E, ao longo deste memorial, pretendo, como foco único dessa projeção, levar-me a mim e ao leitor a explorar algumas reflexões que têm partido desses confrontos.



1. *Pandemia*

A quarentena foi decretada no Rio Grande do Norte na semana em que eu faria 29 anos. Como muitas pessoas, à época, eu achava que enfrentaríamos algumas semanas de reclusão para depois seguirmos nossas vidas normalmente, e eu poderia comemorar meu aniversário no mês de abril, ou algo do tipo. Nunca havia passado pela minha cabeça o quanto aquilo iria chacoalhar a minha (as nossas) subjetividade. Minha última aula presencial na UFRN foi justamente a da disciplina de estágio. A professora anunciava que daríamos uma pausa, talvez sem saber que, na verdade, seria uma interrupção.

Naquele momento, eu havia acabado de iniciar meus trabalhos em uma escola de idiomas, a primeira vez trabalhando no mercado da educação sem ter vínculos com a UFRN. Era uma experiência diferente do ambiente privilegiado do Idiomas sem Fronteiras, no qual eu lecionava ao mesmo tempo em que desenvolvia pesquisas sobre o ensino de línguas, mas ainda assim, sentia, no novo trabalho, toda a aura que gostava de sentir ao lecionar. Ensinava poucas turmas, enfrentava alguns problemas com o nivelamento dos alunos, mas caminhava para a sala de aula com a vocação e o vigor necessários. Além disso, aquele novo emprego permitia que eu conseguisse facilmente conciliar meu trabalho como professor ao meu trabalho como produtor cultural.

Naquele momento, eu e as pessoas que compõem a cena de música eletrônica da cidade testemunhávamos e participávamos de um crescimento exponencial. O trabalho de anos na construção de alicerces, finalmente, começou a virar prédio: ao longo dos últimos meses de 2019, estávamos numa rotina de conquistas, expansão criativa e profissionalização pungentes. Depois de participações em grandes festivais, de solidificar um evento importante para a agenda cultural da cidade e começar a criar as pontes para artistas nacionais frequentarem nossa cena, preparava-me para dar os próximos passos rumo aos dispositivos de independência financeira a partir daquele ofício também. Através da produção cultural, sinto-me capaz de impulsionar a construção de espaços de liberdade, encontro e respiro. Uma forma de receber as pessoas e de apresentar-lhes formas leves, alegres e potentes de construir um senso de comunidade e uma nova relação com a cidade. Mas experimentar a cidade não é possível durante uma pandemia. Assim como não é possível experimentar a sala de aula.

Com as possibilidades fechadas para o mundo externo, internalizei no ambiente físico de casa todas as minhas atividades. Agora, a sala de aula era na minha própria sala de estudos,



onde também aconteciam meus trabalhos de produção cultural. Um mesmo espaço, sensações diferentes e muitos questionamentos brotando.

O ensino remoto chegou como um terremoto na minha vida. Sem aviso, sem tempo para preparação e abalando as estruturas nas quais me equilibrava. De repente, eu já não tinha a companhia dos meus alunos, já não ouvia mais as suas risadas, nem conseguia acompanhar em tempo real os seus olhares de dúvida ou de compreensão – fundamentais para prosseguir bem com minhas aulas. Meus movimentos estavam completamente limitados ao que a tecnologia poderia me oferecer. De repente, eu atuava em um tempo diferente daqueles que me assistiam: *delays* alternando-se e eu sem saber, ao certo, em que tempo atuava.

O calor da sala de aula foi substituído por avatares em uma tela fria e muda. As câmeras não ligavam, promover a interação – ou era impossível ou era extremamente incômodo. Eu, que adorava usar o contexto dinâmico da sala de aula emergindo como material pedagógico, agora não conseguia encontrar contexto algum. Eu estava em uma sala; alguns alunos estavam em quartos silenciosos; outros estavam no meio de barulhos ensurdecedores. Eu não conseguia mais enxergar o quê, no correr da aula, chamava atenção e o que dispersava, porque não conseguia enxergar meus alunos. A aula remota não se dá apenas pela mudança de espaço. Ela se dá, também, pelas ausências.

Aos poucos, a sensação revigorante de dar uma boa aula foi sendo esquecida, completamente ofuscada pela ideia do que aquilo poderia ser, de como eu gostaria de ensinar. Definitivamente, não era aquilo que eu tinha em mente nos momentos em que estava apaixonado pela docência. E, ao mesmo tempo, sentia que o problema se impunha à minha própria vontade de contorná-lo; passei a reclamar mais do que tentar solucionar, peguei-me fazendo apenas o que era possível, peguei-me deixando a busca pela satisfação enquanto docente de lado e apenas cumprindo as horas necessárias, e isso me incomodou bastante.

Tal quadro contrastava com o que acontecia no campo da produção cultural, porque simplesmente não parei as atividades: criei uma rádio online através da qual consegui ampliar e aprofundar o contato com aqueles que frequentavam minhas pistas; passei a explorar novas formas de entreter, mesmo quando, também, tudo o que enxergava eram avatares numa tela. Com estes, contudo, sentia vontade de ne encontrar virtualmente, cometido de uma liberdade de exploração cada vez maior. Ali, eu podia tocar e conversar sobre música, sobre sensações, sobre angústias em tempos de isolamento.



De repente, estava eu de volta à minha formação original (Rádio e TV), conseguindo sincronizar meus conhecimentos aos meus desejos de comunicar e de unir as pessoas, ao mesmo tempo em que contava histórias e propunha reflexões. Era a mixagem perfeita.

Por que não conseguia ter a mesma abordagem na educação? Por que esse mesmo calor não brotava em mim no ambiente escolar? O que havia se perdido a partir do momento em que a forma de lecionar mudou? Essas foram perguntas que apenas a disciplina de estágio (e um pouco de terapia) conseguiu começar a responder.

2. *Retomadas*

Com a entrada de 2021, algumas reaberturas se iniciaram em meu Estado. Mas a pandemia continuava se apresentando como uma nota de rodapé em todas as nossas interações; um lembrete constante de que há uma questão de vida ou morte se impondo em nossa sociedade. Foi nesse período também que voltei a ter, remotamente, as aulas de estágio e, também, foi o período no qual voltei a lecionar presencialmente. O reencontro com este espaço escolar foi, infelizmente, traumatizante. É muito difícil conciliar o fato de que, enquanto as pessoas morrem aos milhares no meu país, preciso entrar em uma sala de aula sem janelas, com ar-condicionado ligado e ficar na presença de alguns alunos por algumas horas. A nota de rodapé dos perigos da pandemia, de repente, começava a ocupar a página inteira e aquele espaço que já foi de grande iluminação se convertera no ambiente dos momentos mais sombrios dos meus dias. Além do perigo constante, ainda havia a preocupação com a nova forma de lecionar, aquela à qual os professores foram lançados sem qualquer preparação. Depois de ter conseguido domar o ensino remoto, por mais mecânica que tenha sido a minha adaptação, agora, eu tentava dar conta da mais nova modalidade: o ensino híbrido. Desta vez, eu dividia a sala de aula em duas: uma parte estava ali, presente, funcionando no mesmo tempo que eu; a outra metade estava em casa, ligando-se a mim a partir de outros parâmetros, tecnológicos. A sensação é a de estar completamente fragmentado, perseguindo uma sincronia inalcançável. A sensação é a de colocar a experiência de sala adquirida em frente a um espelho quebrado e, desesperadamente, tentar formar nele uma imagem íntegra que se assemelhasse ao que eu via anteriormente: uma receita perfeita para a frustração.

A sala de aula passou a me acompanhar por onde eu ia, mas de uma forma triste, adoecida. Tinha medo de, ao ir trabalhar, estar colocando minha vida e a da minha família em



risco. Todo o processo da minha casa até a escola, passando pelos ônibus lotados, era marcado pelo medo. Nas aulas após fins de semana, um medo a mais: fazer qualquer pergunta trivial sobre como fora o fim de semana dos alunos e ouvir relatos de falta de cuidado.

Em certa ocasião, um aluno comentou ter ido a uma festa. Duas semanas depois, esse mesmo aluno relata que a avó de um colega que estava na festa com ele havia falecido por COVID-19 e que o amigo estava se sentindo mal, pois havia tido sintomas da doença antes mesmo que ela ficasse doente. Nunca imaginei que um medo desse tipo fosse fazer parte da rotina de um professor. É uma carga muito pesada receber esse tipo de informação, ser invadido pela onda de incerteza e preocupação, e simplesmente retomar a aula como se nada estivesse acontecendo, para só ao fim dela ter permissão de ser inundado pela preocupação. Ser professor estava sendo uma atividade arriscada, frustrante e nada compensatória.

Do outro lado, minhas produções culturais on-line começavam a dar retorno financeiro, eu começava a enxergar aquilo como possibilidade – um casamento perfeito que surgiu a partir de um esforço intenso e completamente espontâneo. No período de um mês, coordenei uma programação especial e recebi dois financiamentos com bom retorno. Além disso, assisti à estréia de um documentário sobre trabalhos aos quais fiz parte antes da pandemia. O filme, narrado por mim, fez com que eu enxergasse com muita clareza um lado meu apaixonado à procura de evolução.

O contraste produzido pela situação era tão poderoso que me fazia reconsiderar constantemente a minha relação com a sala de aula. Será que era aquilo, mesmo, que eu queria para minha vida? Onde estava o ânimo para as transformações contextualmente necessárias na minha prática docente, também? Onde estava aquele desejo que vinha me acompanhando de ser um profissional excelente?

Acompanhando as aulas do estágio, comecei a obter as informações necessárias para responder a essas perguntas de forma madura, com o afastamento necessário da angústia imposta pelo contexto.

3. *Cooperação*

Iniciei meus outros relatos nas anteriores disciplinas de estágio falando sobre as escolas: a arquitetura dos prédios, seus funcionários, as estruturas com as quais elas operam, e como isso interfere nas interações com os alunos. Minha primeira escola, nesse processo, foi a E.E Dom José Adelino Dantas, que ocupa um prédio lotado de reformas prometidas, mas



nunca cumpridas, no bairro Santarém, na Zona Norte de Natal. Lembro de comentar como a sala fechada, sem janelas e com aparelho de ar-condicionado quebrado tornavam impossível a concentração dos alunos. Mas lembro o quanto o professor se esforçava para contornar aquela situação e gerar aprendizado.

Minha segunda escola possuía uma estrutura que ia no caminho contrário: no IFRN de Parnamirim, os alunos contavam com toda a estrutura física e pedagógica necessárias para bem desenvolverem os seus potenciais. Lá foi possível contar com um auditório e alunos preparados para discutir questões complexas de linguística e métodos científicos.

Em pandemia, desta vez, as circunstâncias colocaram, a mim e aos meus colegas, a lidarmos com (uma pequena parte) uma comunidade escolar de uma instituição que nunca visitamos, sem conseguirmos, previamente, fazer uma leitura de qual é a dinâmica que opera na turma em que atuaríamos. Tudo o que tínhamos era um link do Google Meet e uma professora bastante solícita ao fazer nossa ligação com seus alunos. Francislí Costa Galdino foi uma figura fundamental para o sucesso dessa experiência. Assim como nós, e maior parte dos professores do país, ela também estava lidando com aquela situação há pouco tempo e aprendendo conforme ia executando as suas aulas.

Segundo relatos da professora, ela estava há pouco tempo na Escola Estadual Professora Maria Queiroz quando as aulas foram interrompidas, tendo pouco contato presencial com os alunos antes que o ensino se tornasse remoto. Essa informação gerou uma identificação pessoal imediata com a docente, já que vivenciei uma situação muito semelhante.

No nosso primeiro contato, a professora demonstrou ter uma empatia muito grande com os seus discentes. Algo que me chamou atenção foi o fato de ela assumir uma posição de quem estava em processo de aprendizado o tempo todo. De forma bem-humorada e terna, a professora pedia a colaboração dos alunos ao mesmo tempo em que se colocava ao lado deles enquanto pessoa que também estava na luta de se adaptar a essa nova forma de vivenciar a escola. Ao expor sua vontade profunda de acertar, parece-me que a professora conseguia colocar os alunos ao lado dela enquanto despertava neles a vontade de fazê-la acertar também. A atitude da professora me fez perceber o quanto uma mudança de perspectiva pode ser poderosa na hora de abordar um desafio dessa magnitude.

No caso do trabalho na escola estadual, os desafios eram, inclusive, maiores do que os que eu já havia presenciado. Na realidade da escola pública, as discrepâncias sociais se



apresentam de forma ainda mais severas; fenômeno, então, exacerbado pelo ensino remoto. Por mais que haja desigualdades aparentes no ensino presencial também, o ambiente escolar acaba fornecendo uma plataforma comum para a maior parte dos alunos, uma vez que estão todos na mesma sala de aula, recebendo as informações simultaneamente etc. Esta possibilidade não se transfere para o ensino remoto e o poder aquisitivo de cada família acaba sendo um fator ainda mais imperativo, determinante, no sucesso escolar de cada criança.

Um grande exemplo disso se apresentou logo na primeira aula. Um dos alunos relatou que estava, desde o início do ensino remoto, que ocorreu ainda em 2020, sem assistir a aulas porque a família não tinha condições financeiras suficientes para ter acesso à internet. Enquanto isso, alguns alunos com um pouco mais de poder aquisitivo tinham acesso irrestrito à rede e à oportunidade de ampliar suas práticas na língua inglesa através de aplicativos como o Duo Lingo, cujo uso era estimulado pela docente.

A professora ainda relata que existe um número muito grande de discentes que, por falta de acesso, estava acompanhando as aulas apenas através das atividades impressas disponibilizadas pela escola. Essa situação expõe um abismo enorme de oportunidades que se forma a partir do momento em que a escola, em sua forma física, torna-se ausente. Mesmo os que possuem acesso às aulas remotas relatam dificuldades de acompanhá-las. É interessante ver que mesmo jovens de uma geração que nasceu dentro do contexto digital ainda precisam do contato físico, do ambiente estruturado especificamente com o objetivo de educar, para poder atingir um grau maior de concentração. Tanto na escola particular quanto na escola pública ouvi queixas parecidas – desde a dificuldade de concentração, passando pela falta de um ambiente dedicado exclusivamente aos estudos, até aos inevitáveis problemas técnicos; as limitações estão sempre presentes.

A precariedade das conexões fazia com que boa parte dos alunos alegasse ser difícil assistir às aulas com a câmera ligada, o que potencializa a constante sensação de o professor estar falando com telas inertes; a dificuldade de criar interações também é intensa. Os alunos ouvem o que é dito em tempos diferentes, começam a responder em tempos diferentes, e todos esses desencontros acabam inibindo as interações. Mais uma vez, com bom humor, a professora procurava estimular a participação, obtendo sucesso com alguns alunos. É inevitável notar, porém, que até esse momento do estágio não consegui ver o rosto da maior parte dos discentes, dado que revela a impessoalidade das aulas on-line.



Uma das estratégias usadas pela professora para poder atrair o foco dos alunos para o conteúdo didático era o uso frequente de recursos visuais. Algo que, inclusive, torna-se mais fácil no ensino remoto, já que no espaço físico de uma escola ela provavelmente esbarraria na falta de recursos técnicos ou em burocracias para conseguir salas equipadas com computadores e projetores.

Para todos os assuntos gramaticais apresentados, a docente preparava materiais de bom apelo visual e com boas pontes para a interação. Nesses momentos, chamou-me muito a atenção a forma como ela buscava a participação dos alunos. Apesar dos problemas técnicos, a postura da professora era a de conseguir o envolvimento dos alunos, e a forma com a qual faz isso parece gerar um estado de maior alerta entre aqueles que assistem às aulas. Sem invadir espaços nem intimidar, a professora buscava por respostas às atividades, comentários dos alunos, e pequenos diálogos que forneciam um pouco do calor humano tão importante no processo de aprendizado. Apesar de conversar com avatares em telas de computador, a professora conseguia enxergar as pessoas e as realidades por trás daquilo tudo.

Nas nossas participações enquanto regentes, uma estratégia muito parecida à da professora Francislí foi adotada: já que os recursos visuais se mostraram bastante eficientes, as nossas aulas eram completamente pontuadas por eles. Foi muito prazeroso poder dar aula on-line na companhia de outros colegas professores em pré-serviço. Estar nessa situação, em time, atenuou um pouco da solidão desesperadora causada pelos silêncios comuns às aulas on-line. Movimento gera movimento, e a dinâmica entre os docentes estimulava uma maior participação dos discentes.

O trabalho em equipe parece ter tido bons resultados na turma como um todo. Os alunos se engajaram bastante com os conteúdos propostos. Mesmo em temas focados em gramática, o que costuma gerar muita dispersão, os alunos se mantiveram presentes. Na aula sobre adjetivos possessivos, por exemplo, impressionou-me a rapidez com a qual aqueles que se mostravam presentes nas aulas absorviam o conteúdo. A agilidade proporcionada pelos recursos visuais foi muito bem recebida, o que revela a importância de se ampliar o acesso a computadores e a projetores também no ensino regular físico.

A turma com a qual trabalhamos era formada por alunos do 6º ano do ensino fundamental e aquele era, portanto, o primeiro contato formal que muitos estavam tendo com a língua inglesa. Sendo assim, ainda considero um pouco preocupante a ausência de retorno de boa parte deles. Os bons resultados entre aqueles que participam são nítidos, mas uma



grande maioria ainda se mantém silenciosa, não permitindo que se saiba, inclusive, até que ponto eles realmente estão frequentando as aulas. Essas são questões que precisam ser pensadas não só no contexto dessa turma ou dessa escola, especificamente. Mas, perante os desafios impostos pela pandemia, já passou da hora do país encarar de frente essas limitações.

O trabalho de professoras como Francislí precisa ser acompanhado por um poder público tão empenhado quanto para que a falta de estrutura se lhe torne um problema menor e para que esta geração de alunos não seja engolida pelo contexto ainda mais desfavorável, então aliado à inoperância daqueles que têm o dever de executar políticas públicas capazes de garantir acesso pleno ao direito humano à educação.

Ao mesmo tempo em que, mais uma vez, percebo a precariedade das condições de vida do brasileiro se impondo, também percebo a reação individual e coletiva a tudo isso. O trabalho da professora, assim como o empenho dos meus colegas, a possibilidade de fazer isso em grupo, recebendo o apoio necessário para pensar para além das minhas próprias limitações, ampliou a consciência da necessidade que temos de nos organizarmos enquanto comunidades de aprendentes e professores. É importante que a classe dos professores passe a pensar formas de melhorar nossas aulas, pois a missão de ensinar precisa seguir em frente. É importante, também, que professores e trabalhadores em geral se organizem para exigir que a educação não seja tratada como serviço de segunda classe, que pode ser adiado, ou que pode se tornar opcional.

A experiência coletiva no estágio me fez perceber que o que estava me afastando da docência era justamente a solidão de tentar descobrir as coisas sozinho, de não possuir parâmetros dos colegas para dividir angústias, compartilhar sucessos, aprender com outras experiências. Infelizmente, não estava conseguindo ter acesso a esse senso de comunidade, tão importante na vida, e especialmente no trabalho como educador. A experiência me fez perceber a dimensão coletiva na qual o trabalho com a educação, assim como o trabalho na produção cultural, inscreve-se. Perdê-la de vista me fez perder a conexão com minhas motivações enquanto professor também.

Por mais que dificuldades externas e internas tenham se apresentado ao longo deste período de estágio, tem sido importante enxergar os horizontes possíveis e a forma como eles se apresentam.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Morada

Os aprendizados colhidos durante a experiência com a disciplina de estágio neste semestre, em particular, recolocaram-me na rota de um conhecimento que acessei através do budismo e que preciso lembrar com mais frequência: as paisagens mentais que cultivamos se materializam nas nossas vidas. Por isso, é muito importante tomar conta de quais valores cultivamos, tratar nossa vida interna com gentileza, compreensão e amor, pois é essa relação que vai determinar a forma como interagimos com a configuração na qual a realidade se apresenta, e essa forma é responsável por moldar a realidade em si.

Observar o trabalho da professora Francislí, a forma como ela aplica sua paixão para que, mesmo com recursos limitados, possa conseguir cumprir sua missão, levou-me a perceber mais de perto essa energia inicial que permite que as coisas se movimentem. Às vezes, nossas expectativas em relação a como uma situação deveria ser tapam os nossos olhos para aquilo que podemos experienciar perante a forma como a situação realmente é. Francislí é o tipo de profissional que demarca seu lugar na realidade, uma maneira forte de se portar que é possível se aprender. Ela me ensinou um pouco disso.

Comecei a perceber que havia um grande problema na forma como eu estava fazendo aquelas perguntas que abriram este relato. Perguntava-me tudo aquilo esperando uma confirmação, como se algum momento de uma lucidez extrema fosse me entregar respostas completas, capazes de totalizar a minha formação enquanto professor. Mas a verdade é que nada é capaz de produzir tal efeito, porque a natureza da vida pede que a gente se mantenha perguntando, uma vez que a forma como construímos as respostas é que vai nos guiar ao longo do caminho. Esta estrada, nunca paramos de construir, pois viver é movimento.

Termino este memorial modificando um pouco a forma de olhar para as perguntas que me fizeram chegar até aqui. Portanto:

"O que me leva a me dedicar à docência?" deixa de ser a procura por uma motivação arrebatadora que me conduz a algum lugar e se torna: "como posso me conectar ao que me motiva e aplicar isso nas minhas aulas?"

"Quais motivações sustentam meus passos ao longo desta trilha?" torna-se: "O que posso fazer para nutrir as motivações que sustentam meus passos ao longo desta trilha?"



“Seria meu histórico familiar?” deixa de ser uma procura por uma história que justifique minhas escolhas e passa a ser o reconhecimento dos elementos internos que me trouxeram até aqui. Espero, assim, deixar de perguntar “Seria a consequência de um desejo íntimo de explicação complexa?” para apreciar esse desejo e permitir que ele esteja presente. Deixar que a pergunta “Seria a simples vontade de me apresentar enquanto uma influência positiva na vida das pessoas?” passe a ser “o que posso fazer para ser uma influência positiva em sala de aula?”

E a pergunta “O que tem na sala de aula e nas conquistas dessa profissão que me impulsionam em direção à continuidade e à ampliação da minha construção profissional?”, esta segue firme e forte, pois se trata de uma pergunta que surge no presente, sobre o presente, e cuja resposta me convida a olhar para dentro, para minha principal morada, para me dar as ferramentas necessárias para chegar até o outro e me tornar um professor melhor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS BASE

ALARCÃO, I. et al. Ser professor reflexivo. *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*, p. 171-189, 1996.

ANDRADE, L. T. *Professores-leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e de saberes*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.

CONTIERO, L. et al. (org.) *Formando Professores de Línguas Estrangeiras e sobrevivendo a uma pandemia*. Rio de Janeiro: Ed. E-Publicar, 2021.

CONTIERO, L. et al. (org.) *Formação Inicial de Professores de Língua Inglesa em tempos de pandemia*. Rio de Janeiro: Ed. E-Publicar, 2020.

CONTIERO, L. Narrativas Memorialísticas e Historiobiografia. In: *Anais do IV Congresso Nacional de Educação*. João Pessoa: Editora Realize, 2017.

CONTIERO, Lucinéia; SILVA, Jadson Themístocles da; LIMA, Jessiclêa Alves de. Tecnologias Digitais e Ensino de Línguas Estrangeiras. In: *Anais do VI Congresso Nacional de Educação*. Fortaleza: Editora Realize, 2019.

FÁVERO, M. L.A. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, N. (org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1992.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência: diferentes concepções*. Revista Poésis –Vol. 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2006.



PAQUAY, L., PERRENOUD, P., ALTET. M., CHERLIER. E. (Trad, Fatima Murad e Eunice Gruman). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTOS, G. M.T; REIS, J.P.C. Aprendizagem e o ensino remoto emergencial: reflexões em tempos de COVID-19. In: SENHORAS, E. M. (org.). *Ensino remoto e a pandemia de COVID-19*. Boa Vista: Editora IOLE, 2021. p. 69-88.



CAPÍTULO 3

PANDEMIA E EDUCAÇÃO: A EXPOSIÇÃO DA DESIGUALDADE SOCIOECONÔMICA ATRAVÉS DO ENSINO REMOTO

Maria Carolyne Pessoa Fernandes, Formanda do Curso de Letras – Línguas Estrangeiras Modernas/Inglês da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Professora do Projeto CLAP – Curso de Línguas em Apoio ao Professor

RESUMO

Este artigo faz parte do processo de aprendizagem da disciplina de Estágio Supervisionado de Formação de Professores para o Ensino Fundamental/Inglês. O objetivo deste trabalho é relatar criticamente as dificuldades que estudantes brasileiros e professores - principalmente os de renda mais baixa – vêm enfrentando desde o início do ensino remoto, durante a pandemia do Coronavírus, e como essas diferenças socioeconômicas da sociedade brasileira têm se tornado ainda mais evidentes neste contexto educacional pandêmico.

Palavras-chave: Ensino fundamental, língua inglesa, pesquisa-ação.

INTRODUÇÃO

Não é novidade para ninguém que a educação brasileira tem muitas falhas, principalmente quando se trata da acessibilidade da educação para todas as pessoas, que deveria independer de cor, raça, gênero e renda. O Brasil possui, em média, cerca de 11 milhões de analfabetos, segundo dados da Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio). Os brasileiros que fazem parte desses 11 milhões são aqueles para os quais as políticas públicas governamentais não chegam e, em sua grande maioria, tiveram que optar entre estudar ou por trabalhar para alimentar familiares. Tendo pessoas dependentes financeiramente, os estudos acabam ficando em segundo plano. Entretanto, este não é o único problema. O problema da acessibilidade da educação, no Brasil, não para, somente, diante da situação econômica. De acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em um levantamento de dados feito antes da pandemia existir, então 2019, há uma grande diferença na oferta e resultados da educação entre as regiões do país. E quando se caracteriza por cor da pele, a pesquisa evidencia, também, um grande contraste. As regiões norte e nordeste possuem as maiores taxas de analfabetismo; o primeiro tendo, em média, 7,6% de analfabetos do país, e o segundo, 13,9%. Enquanto isso, as regiões sul e sudeste detêm uma taxa aproximada de 3,3%. Quando analisadas as questões raciais, o branco, no Brasil, tem



uma taxa de analfabetismo de 3,6%, enquanto, entre pretos e pardos, a taxa sobe para 8,9%. Essas diferenças se dão por questões históricas, no país, da qual faz parte a industrialização tardia nas regiões norte e nordeste, que acaba refletindo até os dias de hoje para seu desenvolvimento mais lento. Enquanto isso, as consequências da escravidão se refletem fortemente até os dias atuais. O racismo ainda anda livremente pelas ruas brasileiras, sendo uma realidade viva e não um reflexo.

O Brasil é um estado democrático de direito, segundo a própria Constituição Federal: “Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito”. Neste tipo de governo, o povo tem papel soberano, logo, um problema que afeta negativamente boa parte da população deveria ter sido resolvido há muitos e muitos anos e se mantido enquanto lei federal com punição severa a todo tipo de racismo para uma convivência social pacífica, com os mesmos direitos e conforto para a população negra brasileira. Políticas de reparação histórica (e não acreditamos que cota ou bolsa-alguma-coisa faça jus à devida proteção do princípio da dignidade) deveriam ter sido elaboradas e promulgadas há tempo suficiente para não vermos – histórica e antropologicamente – justificados outros graves problemas sociais como miséria, violência, criminalidade ligadas ao subdesenvolvimento; causado pelo analfabetismo; causado pelo racismo; causado pelo mal histórico não resolvido à população negra. Esta corrente, apesar de bastante ousada porque dispensa muitas outras problematizações também relevantes, não deixa de ter seu quinhão de verdade. Como também é verdade que há uma parcela considerável de negros brasileiros que não pertence ao bolsão de pobreza ou cotas e bolsas; que ganhou seu espaço social, seu espaço profissional, e não se permite o subjugo do olhar e atitude racista. Por outro lado, há uma parcela bem considerável de brancos brasileiros inseridos no grande bolsão de pobreza e miséria, vivendo, há anos, de alguns poucos serviços informais e principalmente de programas como o bolsa família ou auxílio reclusão.

A grande disparidade socioeconômica é a fonte que desencadeará o debate deste artigo: seria sensata e - de certa forma - justa a realização de Ensino Remoto durante uma pandemia?



1. A pandemia e a educação

Ninguém esperava que, no ano de 2020, uma pandemia se alastraria pelo mundo e manteria as pessoas dentro de casa. O coronavírus, ou Covid-19, é um vírus de alto contágio que compromete, principalmente, a parte respiratória dos seres humanos. A doença já contaminou, em média, 114 milhões de pessoas no mundo e já matou mais de 2 milhões. O contágio de alto risco faz com que os hospitais fiquem sobrecarregados e que não haja vagas para todos em leitos de UTIs. Além disso, nem todos podem ser testados pela falta de instrumentos de testes, especificamente no país, o que dificulta o controle do vírus.

As crianças e os jovens são os maiores transmissores, pois, por possuírem uma imunidade melhor que a de adultos e idosos, apresentam menos sintomas - alguns sendo até assintomáticos. Isso fez com que o governo suspendesse todas as aulas, assim, os estudantes não levariam o vírus para suas casas, contaminando pais, tios e, principalmente, avós e avôs.

Por ser algo novo a ser enfrentado pela nossa sociedade, ninguém sabia, ao certo, quanto tempo duraria ou quanto tempo demoraria para termos uma vacina e as aulas pudessem ser retomadas em seu modelo presencial. Diante do enigma, escolas e faculdades públicas ficaram sem aulas por quase 6 meses, enquanto as escolas particulares trataram logo de arrumar meios para que seus alunos não ficassem sem aulas e sua situação financeira não tivesse grande prejuízo. Desta maneira, o ensino remoto foi adotado por estas instituições: ensino que possibilita que professores e alunos se encontrem no horário de aula, porém, de modo on-line via aplicativos e conexão de rede, fazendo com que o ano letivo continue normalmente.

O que impedia as instituições públicas de fazerem o mesmo era a consciência de que nem todos têm acesso à internet ou dispõem de um aparelho que possibilite o acesso. Entretanto, no dia 24 de agosto de 2020, foi decidido pelo governo do estado que as aulas voltariam na modalidade remota. A Universidade Federal do Rio Grande do Norte publicou que seria dado um auxílio aos alunos com vulnerabilidade socioeconômica. Este auxílio serviria principalmente para comprar um aparelho eletrônico para assistir às aulas ao custo de R\$ 1500 reais. Já nos Institutos Federais, o auxílio seria de R\$ 850,00.

A intenção era que o valor agilizasse a compra de um aparelho com acesso à rede de internet e o início das aulas. Porém, a média de um notebook, celular ou tablet, no Brasil, ultrapassa o valor oferecido para custeio do recurso, e os alunos sentiram que não foram amparados como precisavam, na verdade.



2. Realidade dos alunos

Não precisa parar para pesquisar muito a fundo para encontrar notícias de estudantes que estão passando por dificuldades durante as aulas. No dia 26/02/21, o G1, site de notícias online da Rede Globo, publicou uma matéria que chamou a atenção de muitas pessoas. Em Goiás, uma criança estava tendo aula remota quando sua casa foi inundada. A menina gravou um vídeo para mostrar ao seu professor a situação em que se encontrava. “A chuva está tão forte que tive que quebrar um pedaço da parede (para a água sair). Eu tenho 10 anos e tenho perigo de pegar gripe, verme. Estou aqui tentando ajudar minha família”, contou a menina ao professor durante a gravação. A mãe da menina, Michelle Ventura, também deu seu depoimento:

Ela estava estudando, tendo aula on-line e ela teve que parar o momento da aula para mostrar ao professor o que estava acontecendo, a casa sendo inundada. Eu pedi para ela gravar aquele momento. Em um certo momento, eu pedi para ela parar e a gente tentar sair de casa, mas aí já não dava mais.

Esta é apenas uma história de muitas outras que temos no Brasil. Como é possível uma criança conseguir estudar em uma casa destruída? Como é possível estudar sem os recursos necessários? O ambiente de estudo influencia diretamente na aprendizagem, sabemos. Além de problemas dessa natureza, temos, também, o problema de crianças que tomam conta de irmãos mais novos. Segundo o IBGE, cerca de 6,5% da população brasileira vivem com menos de 1,90 reais por dia, e 24,7% da população sobrevivem com 436,00 reais por mês. Apesar de não ter encontrado nenhuma pesquisa direta sobre a situação de crianças e adolescentes que cuidam de irmãos, é comum que isso aconteça, principalmente entre as famílias mais pobres. Os pais trabalham e os filhos precisam cuidar uns dos outros, além de cuidarem da casa, da alimentação da família e de estudar. Então, sem o acesso ao espaço físico da escola, para essas crianças que ajudam seus pais, estudar em casa se tornou muito complicado, pois, quase sempre, terá algo tirando sua atenção. Abaixo, temos alguns exemplos extraídos diretamente da rede social *Twitter*, em espaços de adolescentes que desabafam sobre suas vidas e sua situação acadêmica:

como que eu vou ter aula online de manha se de
manha eu tenho que cuidar do meu irmao
DESGRAÇAAAAA

3:44 PM · 17 de jun de 2020 · Twitter for Android

Figura 1.



Se eu ja n entendo nada na aula online normalmente
 Imagina hj q vou ter q cuidar do meu irmão enqt
 assisto a aula



12:51 PM · 26 de mai de 2020 · Twitter for Android

Figura 2.

tá, agr como que eu vou fazer todas as minhas
 atividades no classroom, assistir aula online, estudar
 pro enem, estudar pra prova do ibge, fazer meu tcc,
 cuidar da casa, cuidar do meu irmão, cuidar da minha
 saúde mental, beber mais de 2l de água, me alimentar
 corretamente

10:27 PM · 23 de mar de 2021 · Twitter Web App

Figura 3.

Na figura 1, temos um estudante que tem de cuidar do irmão todos os dias pela manhã, na hora da aula; logo, assistir às aulas passa a ser incômodo e podemos, no *tweet*, ver um pouco da sua indignação. Na figura 2, podemos perceber que, apesar de a obrigação de cuidar do irmão não ser recorrente, o usuário-aluno sabe o quanto é difícil assistir a aulas e estar atento ao irmão ao mesmo tempo, e demonstra o descontentamento com as aulas remotas. Por último, temos a figura 3: nesta figura, vemos o usuário-aluno comentando como sua rotina é atribulada e passará a ser ainda mais com as aulas on-line. Podemos perceber que para essas três pessoas o ensino remoto se tornou um peso e não um meio de ajuda.

Outra história de vida que virou matéria foi a do jovem de quinze anos, Artur Mesquita, do Pará. Para poder ter internet para acessar às aulas durante a pandemia, o menino e o irmão têm de subirem em uma árvore do sítio em que moram, no interior, para então conseguirem sinal de rede. Quando questionado sobre a situação, Artur falou sobre o que quer para seu futuro: “Dar uma vida melhor para minha mãe, para o meu pai e terminar minha faculdade.” É admirável a força de vontade que os meninos demonstram para mudarem sua realidade, entretanto, isso não deveria ser romantizado, como faz o jornalismo panfletário. Não é papel dos estudantes de classe baixa “dar seu jeito” para conseguirem estudar, o



governo deveria fazer seu papel. Um internauta deixou seu comentário no *post* da matéria a respeito:

Na verdade, está de parabéns o garoto. Mas isso demonstra o total descaso do governo com a educação, milhares de famílias pobres não têm acesso a internet, os professores e alunos têm que sobreviver do jeito que podem. Parabéns ao jovem e vergonha na cara para o governo.

Ficamos nos perguntando se o montante de valores disponibilizados pelo MEC ao estado do Pará logo nos primeiros dias de 2021, só restrito ao programa de desenvolvimento da educação FUNDEB – 2021, não teriam sido suficientes para uma gestão que incluísse recursos referentes à disponibilização de melhor acesso a redes de internet de qualidade pelos estudantes dos municípios e regiões metropolitanas do estado, sobretudo em regime emergencial durante a pandemia. Ora, falamos aqui de investimentos federais ao estado, só no ano de 2021 e do citado programa, que somam R\$557.048.516,97! (BRASIL, 2021).

Ter acesso a uma boa internet é um problema que afeta diretamente o ensino remoto e o ensino a distância. Apesar de serem 46 milhões de brasileiros a possuir internet, de acordo com a pesquisa realizada pelo *Centro Regional e Estudos para Desenvolvimento da Sociedade da Informação* (Cetic), isso não significa que a internet que as pessoas utilizam é de boa qualidade e funciona diariamente. A pesquisa indica que a cada cinco pessoas, uma afirma que só consegue acessar a internet pegando emprestado o wifi do vizinho. Fábio Storino, analista de informações da Cetic, relata que as classes mais altas são, predominantemente, os usuários de internet no Brasil, cujo caráter é mais urbano. Ou seja, pessoas do campo tendem a ter mais dificuldade de acesso ao serviço.

A porcentagem de acesso à internet para pessoas do campo com recurso de celular é de apenas 53% (*Brasil de Fato*), o que nos mostra que, mesmo tendo equipamento de telefonia disponível, não há acesso à rede, senão pelo uso de redes dos *chips*, o que é o caso do Artur. De mais a mais, como vimos na matéria, não é fácil achar uma localização, na zona rural, em que a rede seja boa o suficiente para carregar aplicativos necessários para assistir a aulas. Este é um dos fatores da predileção dos estudantes do campo pela educação em sua forma física. Geralmente, existe uma escola construída na região para onde os alunos se deslocam para estudar com ajuda dos ônibus públicos e particulares, já que não podem contar com um mundo virtual de qualidade. E a pandemia acabou tirando isso deles.

Outro fator que prejudica a educação no meio rural é o trabalho infantil. No Brasil, a faixa etária mínima para o trabalho é 16 anos, para menores só é permitido trabalhar em forma



de aprendiz. Porém, não é isso que acontece no país. Segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), o trabalho infantil têm a predominância de crianças com idades entre 5 à 14 anos, em sua maioria do sexo masculino. Mas isso não quer dizer que as meninas estão livres do trabalho infantil. De acordo com o Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FNPETI), 94,2% do trabalho doméstico é realizado pelo sexo feminino. Entre essas meninas, 73,4% são negras e 83% trabalham nas suas próprias casas e na casa de outras pessoas.

Todos esses dados nos comprovam que ser criança e ter baixa renda, no Brasil, significa trabalhar desde cedo, o que acaba não dando espaço para os estudos. Quantas histórias não escutamos de pessoas que tiveram que abandonar os estudos porque precisavam trabalhar para sobreviver! Em outras palavras, a falta de acessibilidade à educação - em sua forma física e on-line, não é o único problema que as crianças brasileiras enfrentam, a pobreza também é uma grande inimiga da educação. Deste modo, concluímos que a história de Artur - com certeza - não deve ser única e que muitas outras crianças devem estar passando por situação semelhante ou até por situações mais preocupantes e extremas. Ao mesmo tempo que alguns têm que se desdobrar para fazer a internet funcionar na zona rural, outros são prejudicados pela modalidade de ensino remoto, pois não possuem renda suficiente para ter acesso à internet. O trabalho acaba sendo a única opção dessas crianças, no momento, e quando a pandemia acabar, é possível que uma grande parte se sinta desmotivada a voltar aos estudos no ambiente das escolas, pois parece que foram abandonadas pelo sistema de educação dos governos estaduais e municipais, que sequer compartilham das mesmas ideias de gestão educacional neste contexto pandêmico.

3. O professor e a pandemia.

É senso comum que não é fácil ser professor no Brasil. O sucateamento das escolas, a quantidade de alunos em cada sala, excesso de trabalho dos professores, os problemas de casa que ultrapassam os muros escolares, tudo isso dificulta o processo de aprendizagem. O professor tem que se desdobrar para tentar atingir seu objetivo: fazer com que o aluno aprenda. E tudo isso começa já durante a faculdade. Os estágios são uma experiência necessária e que deveria ser executada desde os primeiros semestres, mas, muitas vezes, acaba sendo uma experiência negativa para os jovens professores, por causa dos motivos citados acima.



Como cuidamos dos jovens professores? O pior possível. Eles vão para as piores escolas, têm os piores horários, vão para as piores turmas, não há qualquer tipo de apoio. Eles são ‘lançados às feras’ totalmente desprotegidos. E nós fazemos de conta que o problema não é conosco. É um problema talvez do Estado, talvez de alguém, das autoridades, mas não um problema nosso. Mas este é, sim, um problema nosso e dramático da profissão. (NÓVOA, 2007, p. 14)

Apesar de ser um choque de realidade, o estágio ajuda os jovens professores a se prepararem para o que lhes aguarda no futuro. Ter essa experiência é essencial para se desenvolver enquanto professor. Entretanto, nenhuma matéria na faculdade prepara os professores para lecionarem na modalidade do ensino remoto. Os professores foram, simplesmente, jogados a este tipo de ensino e estão tendo de se virar desde então. Muitos professores são mais velhos e não conhecem as tecnologias que o mundo de hoje tem a oferecer, até mesmo por causa de sua situação financeira, já que todos sabemos que o trabalho do professor não é valorizado o suficiente para serem remunerados como merecem. E não estão nos planos mais básicos de sobrevivência equipamentos tecnológicos de última geração.

Para ensinar os alunos no formato remoto, os professores tiveram que, no mínimo, aprender a mexer em ferramentas tecnológicas até então desconhecidas e a maioria deles teve de aprender sozinhos, em um curto período. Alguns estudantes, reconhecendo o esforço solitário de seus professores, tentaram generosamente facilitar o trabalho pedagógico ajudando, quando necessário, no uso dos recursos, com explicações ou contribuições de tarefas, já que pessoas mais jovens têm muito mais conhecimento e facilidade com aparelhos eletrônicos. Da mesma forma e por outro lado, nem todos os alunos têm o bom senso de perceber o quão desafiador tem sido esse período para os professores, e acabam tornando sua experiência ainda mais angustiante quando exploram oportunidades perfeitas para zombarias. Veja-se o exemplo abaixo que, apesar dos tantos erros gramaticais, serve-nos para ilustrar certa experiência negativa de uma professora:

totalmente desrespeitoso. meu pai é professor no auge dos 40 e poucos anos e se formou recentemente. eu vejo a luta dele pra arrumar tudo para da a aula, ele fica inseguro muitas vezes, nervoso e tudo mais com esse negócio EAD. mal sabe mexer em computador, pq tem dificuldade



1:53 AM · 24 de mar de 2021 · Twitter for Android

Figura 4.



eu fico com o coração na mão quando ele me conta o quão difícil tá pra ele fazer as coisas e olhe que ele tá tentando o máximo desenrolar pra aprender a mexer na plataforma. aí chegar uma garota dessas querer tirar onda com o professor é sacanagem.

1:55 AM · 24 de mar de 2021 · Twitter for Android

Figura 5.

Nos *tweets* acima temos um vídeo de uma situação que aconteceu com uma professora durante uma aula on-line, enquanto utilizava a ferramenta Google Meet (sala on-line em que professores e alunos podem se reunir de maneira simultânea). Os alunos conversavam aleatoriamente no *chat* e a intenção da professora era bloquear o *chat* para cessar a conversa, mas, por não saber como fazer, precisou da ajuda dos alunos. Um aluno, parecendo bem-intencionado, explicou que para fechar o *chat* era necessário clicar na tecla Alt e F4, a professora agradeceu a ajuda falando "está certo, meu amor. Muito obrigada". Entretanto, quando essas duas teclas são acionadas, a aba que estava aberta se fecha, o que fez com que a professora deixasse o *Google Meet*.

O usuário que comentou o *tweet* do vídeo relata as dificuldades que seu pai, também professor, tem enfrentado durante o ano letivo pandêmico. Relata que o pai se esforça muito para tentar aprender a mexer nessas novas ferramentas e que, antes da pandemia, mal mexia em um computador. Conhecendo a realidade socioeconômica dos professores brasileiros, principalmente os da rede básica de ensino, tanto público quanto privado, estimamos que grande parte dos professores não utilizavam muito das tecnologias digitais e de rede antes da pandemia, e hoje, para prosseguir atuando em prol da educação, passaram e passam por muitas dificuldades de ‘domar’ os novos instrumentos (pouco acessíveis) de trabalho.

Além das dificuldades acerca das ferramentas utilizadas, existem ainda as dificuldades que o ambiente propicia, quais podem vir a ser, às vezes, as mesmas que os alunos enfrentam. Muitos professores estão tendo que lidar com seus filhos ao mesmo tempo que trabalham em casa, pois as escolas estão fechadas e eles não têm com quem deixar as crianças - até por causa da pandemia; a única coisa que podem fazer é tentar que a criança não atrapalhe muito a aula. Então imagine um professor ou professora com aula programada para às 8 da manhã e, ao mesmo tempo, tem um filho pequeno que precisa de seus cuidados. Como cumprir responsabilmente o papel profissional e pessoal ao mesmo tempo? Abaixo temos alguns exemplos disso:



pérolas do ead meu professor dando aula com o filho
no colo coisa mais fofa do mundo

11:25 AM · 25 de mar de 2021 · Twitter for iPhone

Figura 6.

EAD dia 1

Barulhos de criança

-da licença gente...

Professora gritando com o filho.

2:59 PM · 25 de mar de 2020 · Twitter for Android

Figura 7.

Impossível prestar atenção em aula ead com o filho da
professora jogando joguinho/falando/gritando no
fundo

10:51 AM · 29 de jan de 2021 · Twitter for iPhone


Figura 8.

Na figura 5, vemos o exemplo de um professor que tem de dar aula com o filho no colo. O usuário relata que a situação foi fofa, mas todos sabemos que essa não é a situação educacional ideal, pois a criança tira a atenção do pai e dos alunos. Na figura 6, vemos o exemplo de uma criança que, mesmo sem estar no espaço que a professora está lecionando, atrapalha, fazendo com que ela tenha que parar a aula para ir até ele reclamar, quebrando, assim, a linha de raciocínio em que a aula estava seguindo e vindo a ser mais um fator de estresse para o professor e a turma. Na figura 7, temos um usuário reclamando dos barulhos que o filho da professora está fazendo ao fundo e que, deste modo, fica difícil prestar atenção e entender o conteúdo. Todos sabemos que não podemos culpar os professores, alunos e nem mesmo as crianças, mas a combinação entre filho de professor e ensino remoto, na maioria das vezes, tem um resultado longe do pretendido pelo plano do professor e longe do ideal daquele estudante que espera uma boa aprendizagem.

Meu professor já caiu 3 vezes em 10 minutos de aula
Que maravilha ter aula ead né mores

7:17 PM · 24 de mar de 2021 · Twitter Web App

Figura 9.



primeiro dia de ead e faltou luz na casa do professor
kkkkkkkkkk

9:42 AM · 22 de mar de 2021 · Twitter for Android

Figura 10.

Os problemas com a internet não ficam restritos somente aos alunos. Na figura 8, vemos o usuário relatando que, em 10 minutos de aula, a internet do professor perdeu o sinal 3 vezes. A culpa, claro, não é do professor, mas isso mostra que a internet não estava funcionando bem, o que nos dá abertura para subentender vários possíveis motivos, inclusive, por exemplo que, talvez, o professor não tenha acesso uma internet de boa qualidade por renda limitada. Logo, dar uma aula inteiramente on-line em tempo real com riscos de quedas de sinal, falhas de áudio e imagem, idas e vindas ao assunto, tudo isso é uma somatória de problemas que garantem uma coisa: a dificuldade de compreender os conteúdos. Na figura 8, temos o exemplo de fatores externos que também prejudicam as aulas. É fácil crer que sempre haverá alguém sendo prejudicado na modalidade de ensino remoto.

O modelo de ensino remoto foi e é o mais comumente usado pelas instituições durante a pandemia e, ainda que o artigo seja focado principalmente nesta modalidade de ensino, não podemos deixar de citar outro tipo de ensino que foi adotado durante a pandemia: o ensino híbrido. Algumas poucas escolas adotaram este formato feito da combinação de aula presencial e aula on-line em tempo real. Este modelo, durante a pandemia, serviu para acolher tanto os alunos dos grupos de risco (ou com familiares em grupos de risco), com aulas em suas casas, quanto os alunos que poderiam voltar presencialmente para a escola. Logo, um grupo de cada turma passou a ter aulas em plataformas on-line, enquanto o outro grupo estava em sala física, na presença do professor e seguindo os protocolos sanitários. Apesar deste modelo parecer eficiente, o formato não avançou em todas as instituições, pois a pandemia, em ondas de alastramento do vírus, causou incômodo em alguns gestores escolares a ponto de se decidir não sustentarem levar adiante o ensino híbrido, o que exigiu dos professores refazerem todos os seus planejamentos novamente, então para o formato exclusivamente on-line em formato remoto.

Algumas escolas, no entanto, permaneceram com o ensino híbrido, sobrecarregando seus professores, que passaram a ter de dar conta dos dois formatos de aula a um só tempo: o tradicional, na escola, com uma série de novas regras que deviam ser acolhidas por todos; e, dali mesmo, e “durante” a aula presencial, a aula on-line em tempo real, com o uso de



notebook ou computador e câmera. A preparação de todo esse duplo planejamento já é, em si, bastante trabalhosa. Já o processo de realização de uma aula híbrida é extenuante para qualquer professor, até os mais experientes. Some-se a isso as circunstâncias fisiológicas e emocionalmente delicadas do período pandêmico – suas e dos alunos - e teremos alguma visão da rotina desafiadora de um professor de 2020 para cá.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino remoto não é visto como um problema só em nosso país, o Instituto Karolinska, na Suécia, fez uma pesquisa para saber a opinião dos pais sobre esta modalidade de ensino. A psicóloga Lorryne Soares, responsável pela pesquisa aqui no Brasil, afirmou que na Europa, em todos os países que a pesquisa foi feita, os pais consideram o ensino remoto negativo para os filhos e para eles próprios.

É senso comum que a vida do europeu é bem mais fácil que a do brasileiro, socioeconomicamente falando. Então, se para eles o ensino remoto acaba não agradando, imagine para um país que tem que lidar com a pobreza, miséria, fome, sucateamento da educação e da saúde. De fato, deixar os estudantes parados em suas casas durante toda a pandemia não seria a solução, mas criar uma estratégia de ensino que favoreçam apenas aqueles que têm mais condição financeira também está longe de ser o ideal.

O governo, representado por todas os setores que cuidam do sistema de educação nacional, tem de buscar políticas que incluam a todos, principalmente as minorias. Quando essas pessoas que estão dentro de uma bolha de pobreza são esquecidas pelo estado, a pobreza tende a crescer, principalmente, quando sem acesso à educação. A inclusão de pessoas pobres nas propostas de educação é um meio para diminuir a desigualdade social.

Além de não pensar nas pessoas em situações de pobreza que também merecem estudar, fica claro que o ensino remoto está sendo um fardo para os estudantes – e não por ser cansativo, apenas, mas porque, apesar da exclusão de pessoas que não têm acesso à internet e aparelhos eletrônicos, ainda existem pessoas de baixa renda que têm acesso a esses utensílios de forma limitada e estão tendo que fazer o que podem para poder estudar.

De fato, em 2020, o surgimento desse vírus pegou todo mundo de surpresa e o modo de agir para ajudar os estudantes pode ter sido um pouco precipitado devido à situação. Porém, já se passou mais de um ano e nada foi feito para tentar gerar uma inclusão maior de pessoas de baixa renda na educação em meio à pandemia. Já passou da hora do governo



brasileiro se organizar e procurar saídas para não deixar essas pessoas esquecidas por tanto tempo. É obrigação do governo, sim, pensar em todos e não somente naqueles que já estão em situação de conforto, em nosso país. Talvez uma primeira ação positiva do governo federal nessa direção fosse levantar o que cada estado fez pela educação de seus municípios com o seu investimento emergencial financiado pelo MEC para atender às escolas, aos professores, aos alunos e às famílias de alunos a partir de 2020. Sabemos que são vários os Programas que canalizam recursos para os estados e municípios brasileiros diretamente do MEC, anualmente. Vale a pena o leitor interessado fazer uma pesquisa rápida no Portal *Desenvolvimento da Educação* do site do MEC www.portaldatransparencia.gov.br.

REFERÊNCIAS

BEHAR, Patrícia Alejandra. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. *Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, 6 de jul. de 2020. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>>. Acesso em: 30 de mar. de 2021.

BRASIL. Portal da Transparência - Pará. *Desenvolvimento da Educação*. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.portaldatransparencia.gov.br> Acesso em 26 de julho de 2021.

DIAS, Marina. Pesquisa internacional investiga impactos de ensino remoto nas famílias. *Revista Encontro*, 19 de agos. de 2020. Disponível em: <<https://www.revistaencontro.com.br/canal/atualidades/2020/08/pesquisa-internacional-investiga-impactos-do-ensino-remoto-nas-familia.html>>. Acesso em: 2 de abr. de 2021.

G1. *Jovem sobe no alto de árvore para melhorar sinal de internet e assistir aulas no Pará*. 21 de mar. de 2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2021/03/21/jovem-sobe-no-alto-de-arvore-para-melhorar-sinal-de-internet-e-assistir-aulas-no-para.ghtml>>. Acesso em: 31 de mar. de 2021.

GARCIA, Cecília. O perigo do trabalho infantil doméstico dentro e fora de casa. *Criança Livre de Trabalho Infantil*. 27 de abr. de 2017. Disponível em: <<https://livredetrabalho infantil.org.br/noticias/reportagens/o-perigo-trabalho-infantil-domestico-dentro-e-fora-de-casa/>>. Acesso em: 1 de abr. de 2021.

GARCIA, Diego. Pobreza extrema afeta 13,7 milhões brasileiros, diz IBGE. *Folha de S. Paulo*, Rio de Janeiro, 12 de nov. de 2020. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/11/pobreza-extrema-afeta-137-milhoes-brasileiros-diz-ibge.shtml>> Acesso em: 31 de mar. de 2021.

MORALES, Juliana. Dia Mundial da Alfabetização: a situação do Brasil e desafios na pandemia. *Guia do Estudante*, 8 de set. de 2020. Disponível em: <<https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/dia-mundial-da-alfabetizacao-a-situacao-do-brasil-e-desafios-na-pandemia/>> Acesso em: 30 de mar. de 2021.



NÓVOA, Antonio. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo: Sinpro, 2007.

OLIVEIRA, Regiane. As escolhas que fizemos para as crianças foram terríveis: um ano de ensino remoto no Brasil. *El País*. São Paulo, 22 de mar. de 2021. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/brasil/2021-03-22/as-escolhas-que-fizemos-para-as-criancas-foram-terriveis-o-balanco-de-um-ano-de-ensino-remoto-no-brasil.html>> Acesso em: 2 de abr. de 2021.

RAQUEL, Martha. Quem são as pessoas que não têm acesso a internet no Brasil? *Brasil de Fato*, Salvador, 10 de agos. de 2020. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2020/08/10/quem-sao-as-pessoas-que-nao-tem-acesso-a-internet-no-brasil.>>. Acesso em: 1 de abr. de 2021.

SANTANA, Vitor. Na véspera do aniversário, criança tem casa inundada enquanto tinha aula on-line e chora ao filmar para mostrar ao professor. *GI*, Goiás. 26 de fev. de 2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2021/02/26/>>. Acesso em: 31 de mar. de 2021.

TOKARNIA, Mariana. Analfabetismo cai, mas Brasil ainda tem 11 milhões sem ler e escrever. *Agência Brasil*, Rio de Janeiro, 15 de jul. de 2020. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/>> Acesso em: 30 de mar. de 2021.



CAPÍTULO 4

A PRÁTICA REFLEXIVA E O SER PROFESSOR-PESQUISADOR COMO VIA INICIAL DE CONSTRUÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS DE PANDEMIA

Maria Alcântara da Silva Vieira, Graduanda de licenciatura em Letras-Inglês pela Universidade Federal do Rio Grande Do Norte (UFRN). Pesquisadora voluntária de iniciação científica PROPESQ. Professora-bolsista de língua inglesa do Instituto Ágora da UFRN

RESUMO

Com o advento da pandemia por coronavírus, a maior parte das instituições de ensino brasileiras precisaram ser fechadas para aulas presenciais. Ao adotar o ensino remoto virtual, a disciplina de Estágio obrigatório para Professores de Línguas Estrangeiras/Inglês ficou impossibilitada de ir ao espaço físico da escola originando os seguintes questionamentos: Mas afinal, como desenvolver uma boa capacitação do futuro professor sem inseri-lo (por enquanto) na sala de aula? Será que a prática do ser professor dá-se somente pela execução de aulas e transmissão de informações dentro de uma sala de aula? Os possíveis caminhos que este artigo irá abordar em vista dos questionamentos apresentados serão: a importância da historiobiografia do docente e o desenvolvimento do senso de professor-pesquisador.

PALAVRAS-CHAVE: Prática-reflexiva; Professor-pesquisador; Estágio sem escola; Contexto social em mudança; Pandemia; Experiência.

INTRODUÇÃO

Em virtude da pandemia e do isolamento social pelo covid-19, as aulas comumente ministradas presencialmente, no Brasil, foram suspensas. Parte das Instituições de Ensino Superior adotaram, portanto, a modalidade remota virtual como via de contornar os impedimentos dessa crise sanitária: “COVID-19: MEC autoriza suspensão de aulas presenciais em cursos técnicos de ensino médio. Suspensão por 60 dias, mas prazo pode ser prorrogado a depender de orientações do Ministério da Saúde” (MEC, 2020).

Apesar da medida ser uma opção considerável para disciplinas de base teórica, no qual o material e conhecimento podem ser difundidos virtualmente e estudados individualmente (ainda que com impasses técnicos¹ e/ou de dificuldade de adaptação ao

¹ Lê-se “impasses técnicos” como os problemas relacionados à estrutura enfrentados pelos discentes e/ou docentes como o não acesso a um ambiente adequado para realização dos estudos, falta de internet etc.



formato não presencial), disciplinas de base prática e natureza “fora de casa” encontraram um empecilho de execução.

O Estágio obrigatório para licenciaturas de Línguas Estrangeiras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte foi um desses “prejudicados”. Esta disciplina, usualmente, visa a observação da sala de aula e a execução de um projeto pelo futuro professor em escolas da rede pública. Entretanto, além da não possibilidade de desenvolvimento presencial, a execução do projeto ficou impossibilitada de ocorrer também virtualmente. Devido à suspensão das aulas no ano de 2020, o calendário acadêmico da maioria das escolas foi alterado, causando um desencontro com o ano letivo proposto pela universidade. Ou seja, o estágio precisava ocorrer mesmo sem haver aulas presenciais e virtuais no ambiente físico dos colégios para observação e execução do projeto.

Apesar da quantidade de horas de atividades práticas serem reduzidas neste nível do estágio (comparado aos seguintes, que são, em sua essência voltados a uma carga horária maior de regência nas escolas), foram levantados alguns questionamentos: mas afinal, como desenvolver uma boa capacitação do futuro professor sem inseri-lo (por enquanto) na sala de aula? Será que a prática do ser professor se dá somente pela execução de aulas e transmissão de informações dentro de uma sala de aula? O trabalho remoto, acompanhado de leituras e reflexões individuais e coletivas leva a perceber que a atividade prática pode não significar experiência apenas em sala de aula física, necessariamente. E o impacto que se revelou a pandemia e a necessidade de uma parada brusca na formação e uma retomada com novas perspectivas, então jamais experienciadas, fez que elas fossem sendo absorvidas paulatinamente e sob avaliação constante, levando-me a entender de forma mais profunda o que representa uma pesquisa-ação, um estágio com pesquisa, um processo de reflexão sobre a própria ação formativa. É como se toda a teoria lida e absorvida, de repente, ganhasse um sentido novo, uma luminosidade antes não vista.

Experiência é cada vez mais rara por excesso de trabalho. Esse ponto me parece importante porque às vezes se confunde experiência com trabalho. Existe um clichê segundo o qual nos livros e nos centros de ensino se aprende a teoria, o saber que vem dos livros e das palavras, e no trabalho se adquire a experiência, o saber que vem do fazer ou da prática, como se diz atualmente. (BONDÍA - 2002)

Pode parecer controverso, mas o ato de fazer uma atividade não necessariamente implica ter experiência. Segundo BONDÍA (2002), o sujeito que experiencia é aquele passivo, receptivo, disponível e aberto. Ele irá deixar-se envolver pela experiência. Esse sujeito, portanto, irá perceber a experiência como ela é, por aceitá-la da forma que ela se apresenta,



sem pré-julgamentos ou muralhas. Ao inexistir essa receptividade, a atividade desempenhada vai ser encarada como o inverso. Algo no qual se tem pré-julgamentos, que eu preciso me impor, que não estou aberto a refletir.

Desta forma, antes de aderir à atividade prática é necessário que se esteja aberto também à experiência e à reflexão sobre ela. Rodrigues (2016) enfatiza a importância dessa reflexão da prática pedagógica como via de evolução no magistério: ser um professor reflexivo, para o autor, é procurar desenvolver o máximo suas competências, questionando regularmente todas as práticas pedagógicas e, sobretudo, não desanimar diante das adversidades que parecem conspirar contra seu desempenho profissional a todo momento.

De acordo com Perrenoud, (1999), em meio às mudanças sociais é necessário que a formação de professores se adeque preparando de forma reflexiva para inovação e cooperação. A formação dos professores nesse processo necessita ser melhorada para tornar a educação mais eficaz. É altamente importante que o professor não seja somente aquele que transmite conteúdos, mas que ensina os alunos a pensarem por si mesmos e desenvolverem suas próprias habilidades com o assunto ministrado como utensílios para tal.

A formação intelectual do profissional de Letras, ainda para Rodrigues (2016), deve ser “cada vez menos centrada na acumulação do conhecimento e cada vez mais focada no seu desenvolvimento crítico, na construção da sua autonomia, que o leve a buscar os melhores caminhos e as melhores soluções na sua prática cotidiana”. Desenvolvimento crítico e autonomia são dois termos indispensáveis ao profissionalismo de um professor competente. Sua formação inicial deve buscar desenvolver essas características já na base da construção das competências e habilidades profissionais docentes. Uma forma eficaz de atender ao desenvolvimento dessa construção é a utilização, durante os anos de formação, do método de historioautobiográfico visto que este permite o nascer de um pesquisador-reflexivo, de um professor-pesquisador.

1. Importância da historiobiografia docente e do professor-pesquisador

O que fazer para a continuar de forma inteligente, eficaz e crítica a formação docente, quando o acesso à escola é impossibilitado?

A resposta pode estar em dois caminhos metodológicos que já existiam antes da pandemia, mas que, dada as circunstâncias, tornam-se atitudes possíveis fundamentais de



serem utilizadas a partir do isolamento social, além de serem importantes ferramentas para a melhoria da formação docente.

O primeiro é a reflexão da bagagem que o professor carrega em sua história: a historiografia e os relatos memorialísticos. Entende-se como relatos memorialísticos os processos e fatos que foram acontecendo durante a vida e ele guarda na memória como sendo relevantes para compor sua história numa sucessão temporal: começo, meio e fim; ou: ontem e hoje. Já a historiobiografia é a reflexão feita em torno desses fatos em busca de um sentido da vida, compreensão do ser e que caminhos seguir. Ele é oriundo da psicologia e da filosofia, de acordo com Martin Heidegger (*Ser e tempo*, 1953) e Hannah Arendt (*A condição Humana*, 1984). Urge, portanto, a necessidade do docente ou futuro docente refletir sobre as condições em sua história que o levaram à sala de aula, compreendendo e formando sua identidade docente. Assim, um professor que reflete sobre sua história e sobre as decisões tomadas conversa com as decisões futuras e com os caminhos seguidos na sua prática docente, e o que o faz ser e estar na sala de aula. Um profissional ciente desses aspectos, melhor exerce sua profissão por compreender que aquilo tem um propósito e um embasamento em sua história.

O segundo é o desenvolvimento do senso de professor-pesquisador-reflexivo.

É comum ouvirmos falar e ler acerca da necessidade de o professor ser reflexivo e pesquisador na contemporaneidade. Esta perspectiva prioriza a reflexão e a pesquisa como elementos necessários à formação docente e desloca parte importante desta formação para o contexto da escola, da docência (RAUSCH, 2012).

O professor-pesquisador-reflexivo é aquele que avalia a sala de aula como seu objeto de pesquisa e curiosidade. A pesquisa será guiada por um questionamento que irá levá-lo à busca por respostas e melhorias da situação-problema no qual o professor está inserido. Isso é essencial para que haja uma melhoria da educação atual e se busque por soluções aos problemas apresentados no dado temporal. Além disso, Ghedin (2015) aborda que é essencial ao professor a pesquisa para que ele não seja um mero reprodutor de informações, e que informação é diferente de conhecimento. A informação se transforma em conhecimento quando o sujeito que recebe a informação já está ocupado com um problema investigativo.

Sabemos que o conhecimento não consiste num conjunto de informações que vamos acumulando, mas num processo de significação e de sentido que vamos construindo coletivamente. Nesta perspectiva, a formação consiste num processo de preparação intelectual que pretende responder às necessidades da realidade em que nos encontramos enquanto



sujeitos históricos. Nesta altura, é necessário que o aspirante a professor tenha contato com a realidade da educação na qual está inserido para, então, refletir sobre ela, elaborar perguntas e buscar soluções. A partir da necessidade de buscar respostas a dúvidas sobre a própria formação vivenciada no contexto de impacto da pandemia, o item abaixo marca o início de um processo de significação e sentido que iniciei a partir da realidade pandêmica que jamais imaginei experienciar durante a formação profissional. É apenas a iniciação de um relato memorialístico, mas que permite perceber o método enquanto narrativa cujo valor é carregar, enquanto subjetividade de sujeitos históricos, a formação de uma determinada identidade profissional em meio a esse contexto de pandemia.

2. Nova atitude no contexto de mudança social: depoimento de uma graduanda em licenciatura

Particularmente, antes da pandemia, eu não tinha o hábito de passar tantas horas seguidas na frente do computador ou celular. A maior parte dos livros necessários para minha formação eu alugava da biblioteca da universidade, os textos eu imprimia as partes mais importantes - por um baixo valor na própria universidade - ou já obtinha eles impressos nas aulas (disponibilizados pelos professores). Não era muito adepta a séries, justamente pelo tempo gasto atrás da tela, além de raramente utilizar minhas redes sociais (como Facebook e Instagram). Eu restringia o acesso ao computador e celular para trabalhos da faculdade, leituras, estudos e preparação das aulas (a uma média de 3 horas² diárias) e entretenimento e comunicação (2 horas e 30 min diários); totalizando 5 horas e 30min por dia.

Atualmente, além das aulas serem on-line (custando-me uma média de 4 horas por dia na frente do computador), a maior parte do material de leitura também está on-line (média de 1 hora por dia para ler). O recurso de comunicação rápido mais utilizado entre os meus colegas de aula e alguns professores é o WhatsApp (40 minutos por dia de interação), e as avaliações e atividades também são totalmente on-line (média de 1 hora e 20 minutos por dia para realização). Além das atividades da faculdade, também faço curso extracurricular on-line (1 hora e 30 min diários), mantenho a minha vida social e entretenimento (4 horas e 30 min por dia), além de leituras e vídeos sobre atualidades (1 hora e 30 min por dia) – totalizando 13 horas e 30 min diariamente atrás da telinha azul.

² Todos os números de horas e minutos apresentados são uma média arredondada. Eles correspondem ao tempo de uso do celular e /ou computador de forma individual (excluindo a possibilidade de assistir um filme com a família num mesmo ambiente presencial, por exemplo).



Sinto-me mais estressada, cansada, ansiosa e com um aumento significativo de enxaqueca e dor nos olhos. E não é para menos! Retirando as horas de sono, ainda que bem variáveis, podemos considerá-las com uma média de 7 horas/noite. Assim, se antes da pandemia, eu tinha 11 horas e 30 min de vida off-line, hoje, vivo apenas 3 horas e 30 min longe da matrix.

Após crises de choro aparentemente sem motivo, insônia e ganho de peso, considerei esforçar-me por utilizar parte das minhas 3 horas e meia em exercícios físicos. Devido ao isolamento social e consequente desertificação das ruas próximas de casa, chamei meu pai para caminhar comigo pelas praças todos os dias. Criamos, então, um novo hábito.

Uma atitude tão simples fez mudar consideravelmente meu rendimento acadêmico: passei a cumprir melhor minhas atividades por ter mais energia, dormir melhor e diminuir o estresse. A prática de caminhada e, conseqüentemente, conversas com meu pai, contribuíram não somente para estreitarmos nossos laços afetivos, tão necessários em tempos de isolamento, mas também para relembrar e discutir textos e aulas que permeiam cada dia, reforçando a memória e a absorção dos conteúdos estudados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que o isolamento e a pandemia global ocasionaram efeitos altamente negativos e irreparáveis na nossa sociedade, ele nos obrigou a tomar medidas que fogem da nossa zona de conforto para que a vida siga seu rumo. Encontramo-nos necessitados por rever nossos conceitos de ensino e adequá-los a esse período da história delicado e repleto de questionamentos.

Não temos todas as respostas para as inúmeras perguntas que permeiam o atual momento, mas o fato de haver perguntas já é um bom início para a busca por respostas - sendo as perguntas o primeiro guia para a pesquisa. Por hora, as reflexões a respeito do contexto atual são de extrema relevância. Estamos em um momento de mudança. Futuramente, a prática do exercício de professor será realizada, e ainda vai ser desafiante, mas a experiência de já nos primeiros passos da profissão praticar a reflexão do ofício contribuirá para a evolução contínua daqueles que futuramente constituirão os auxiliares de desenvolvimento de conhecimento da nossa sociedade.



REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. [s. l.], ed. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação: *MEC autoriza suspensão de aulas presenciais em cursos técnicos de ensino médio*. [S. l.], 6 abr. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/04/mec-autoriza-suspensao-de-aulas-presenciais-em-cursos-tecnicos-de-ensino-medio-por-60-dias>. Acesso em: 22 fev. 2021.

BRASIL. Senado Federal (ed.). *LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: [s. n.], 2017. ISBN 978-85-7018-787-1.

GHEDIN, Evandro; DE OLIVEIRA, Elisangela S.; DE ALMEIDA, Whasgthon A. *Estágio com pesquisa*. [S. l.]: Cortez, 2015. ISBN 978-85-249-2342-5.

GHEDIN, Evandro. A Pesquisa como Eixo Interdisciplinar no Estágio e a Formação do Professor Pesquisador-Reflexivo. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, p. 57-76, 2004.

RAUSCH, Rita Buzzi. Professor-Pesquisador: concepções e práticas de professores e mestres que atuam na educação básica. *Anais do XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*. Campinas, p. 2-14, 2012.

RODRIGUES, Luiz Carlos Balga. *A Formação do Professor de Língua Estrangeira no Século XXI: entre as antigas pressões e os novos desafios*. SIGNUM: Estud. Linguísticos. Londrina, ano 19/2, p. 13-34, dez. 2016.

SOUZA, E.C. Autobiografia docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.



CAPÍTULO 5

PROFESSOR: FERRAMENTA DA CRISE DE IDENTIDADE

Thayse Lisboa Moreira da Silva, Graduada em Letras-Língua Espanhola pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

RESUMO

Acredita-se que pensar o exercício profissional para uma escolha requer habilidades específicas para a obtenção de êxito na profissão. Tendo isto em mente, quais são as particularidades que devem ser atribuídas ao professor? O presente trabalho traz notícia do exame e discussão dessa e outras questões que envolvem a escolha pela profissão docente, e que ora servirão de ponto de partida para o desenvolvimento de análises críticas com base em relatos obtidos através de observações de práticas pedagógicas cotidianas em uma sala de aula do ensino fundamental. Para o avanço das reflexões apresentadas, servirão de aporte teórico Zagury (2006), La Taille (1994), Schon (1992), dentre outros. Por meio do diálogo com os teóricos especializados, buscamos investigar as particularidades atribuídas ao profissional docente relacionando-as com os dados obtidos por meio da pesquisa de campo realizada nos anos de 2018 e 2019, de modo a destacar a importância da formação docente e da construção de uma identidade.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente; identidade profissional; análise crítica.

INTRODUÇÃO

Desafios; coragem; determinação; aprendizagens. O desenrolar do presente trabalho se dará a partir desses quatro princípios-chave. Dependendo da perspectiva, a justificativa da escolha dos termos é explícita, mas o leitor que observasse com certa distância poderia supor que são apenas palavras soltas. Pensando nisto, atribuiremos clareza à alusão de tais princípios ao contexto.

Para entender o porquê da escolha de palavras específicas, faz-se necessário confessar que foram escolhidas dentre tantas outras que, embora não mencionadas, teriam também absoluta relevância. Os substantivos mencionados são referentes às situações às quais os profissionais da educação (mais precisamente os professores) são expostos ao longo do processo da sua formação e da atuação na área. E por que “desafios” e não “desafio”? Ou “aprendizagem” em vez de “aprendizagens”? Observando-se com atenção se notará que os termos se relacionam, afinal, é preciso ter coragem para enfrentar os desafios; determinação para alimentar a coragem; e as aprendizagens são resultados de reflexão sobre os desafios enfrentados e pela busca por inovação no exercício diário. Assim posto, discorreremos ainda,



brevemente, sobre os termos mencionados.

Desafios

Por que começar com desafios? Bem, parece-nos uma pergunta um tanto óbvia para uma resposta mais ou menos previsível. Como já é sabido, os diversos cenários que o professor está sujeito a enfrentar no perpassar dos anos e as experiências que obtiver, podem ser um tanto desestimulantes (para não dizer assombrosos). Esses cenários, nas últimas décadas, são compostos por alunos desinteressados; precariedade na estrutura da escola (ou das escolas) em que se leciona; por alunos com vivências em um contexto domiciliar complicado ou de risco; por estudantes com algum tipo de deficiência, dentre tantas e tantas outras situações estressantes. Os que ingressam nessa jornada, como graduandos de licenciatura, muitas vezes, sentem a ânsia de imergirem-se no que podemos denominar “universo do professor” e, ao experienciar o primeiro contato com a escola, geralmente deparam-se com um ambiente repleto de problemas, sem muitas perspectivas de soluções. Como prosseguir nesse caminho, apesar das condições desfavoráveis? Com coragem.

Com 84 anos de história, a escola é reconhecida e apreciada pelos moradores locais, entretanto, seu estado estrutural lamentável patenteia o esquecimento. Apesar dos tenebrosos desafios – assim evidenciados pelos meus olhos de aventureira – segui no caminho da realização dos objetivos estabelecidos (...). (T.L. Memorial de Docência, 2019)

Coragem

Os professores, como já mencionado, no decurso de suas vivências no contexto escolar, estão suscetíveis a inúmeros desafios e, independente das experiências adquiridas ao logo dos anos, algo jamais poderá lhes faltar: a coragem. Os futuros docentes têm de estar cientes de que a diversidade e a adversidade sempre estarão presentes no ambiente educacional e que a universidade não necessariamente os prepara para enfrentá-las. Afinal, não há uma disciplina específica que nos ensine a como lidar com um aluno que intimida o professor diante de tarefas que não quer executar; que entra armado em sala de aula; que enfrenta as regras da escola explicitamente e motivando ser acompanhado por outros; ou com um aluno que consuma drogas ilícitas na hora do intervalo e retorne à sala causando transtornos. Igualmente, a universidade não ensina a lidar com pais de alunos que educam seus filhos para serem incapazes de lidar com a frustração do não, da regra, da disciplina, do esforço pessoal. Supõe-se que um indivíduo que se aventura na carreira educacional está possuído pela coragem. Ora, apenas assim alguém poderia se arriscar a entrar em uma



profissão tão desvalorizada nos dias de hoje, não é mesmo? O professor, em si, já é constituído pela coragem e pelo desejo de vencer as batalhas diárias tão comuns à profissão, logo, a questão que aqui se levanta é: até que ponto essa coragem e esse desejo se mantêm?

A turma eleita para a atuação do projeto foi o sexto ano “B” e, já sendo alertada sobre o comportamento indisciplinado da turma, revesti-me com a coragem necessária, e segui até o meu destino. O primeiro passo da escalada estava prestes a ser realizado. (T.L. Memorial de Docência, 2019)

Determinação

Ao pesquisar o significado da palavra “determinação”, pode-se encontrar a seguinte definição: “Firmeza; persistência para conseguir o que se deseja”³³. Nesse sentido, a relação entre os termos mencionados começa a ficar ainda mais clara, afinal de contas, para combater os desafios, a coragem se faz necessária. Entretanto, a coragem demanda determinação, persistência. E o que mantém essa determinação? A resposta parte da subjetividade de cada indivíduo, que edifica sua identidade ao longo da sua construção como ser social. Essa identidade resulta das informações que o sujeito recebe em seus primeiros momentos de vida e de tudo que vai assimilando no decorrer do seu desenvolvimento. Em se tratando da identidade profissional, deve-se considerar que é o produto de uma “complexa rede de histórias, conhecimentos, processos e rituais” (SLOAN, 2006), quer dizer, deriva de um processo gradativo de interpretação e reinterpretação das experiências vividas, seja no âmbito social ou pessoal, mas que gera repercussão na trajetória profissional. Para Lasky, a identidade profissional é a construção do “si mesmo”, que vai avançando ao longo da carreira, sofrendo influências da escola, das reformas e do contexto político. Para além, “inclui o compromisso pessoal, a disposição para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre a matéria que ensinam, assim como sobre o ensino, as experiências passadas, assim como a vulnerabilidade profissional” (LASKY, 2005). Ou seja, as causas que poderão despertar a determinação dependerão da perspectiva adotada pelo docente à medida que for exposto às situações que formam parte das vivências da profissão.

A minha maior motivação para seguir em frente é o prazer. O prazer que sinto ao perceber que consegui transmitir / facilitar o conteúdo da maneira que esperava (e em alguns casos, nem esperava); o prazer de superar cada insegurança; o prazer de criar laços com os estudantes; o prazer de vê-los evoluir; o prazer de sentir que abri alguns horizontes e que, de alguma maneira, fiz a diferença. Há muitos caminhos por onde andar, isto é certo. Jamais estarei pronta, novas aprendizagens surgirão. (T.L. Memorial de Docência, 2019).

³ Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/determinacao/>>



Aprendizagens

Aqui, mais uma vez, optamos pelo uso plural da palavra levando em consideração que o desenvolvimento de um professor competente se dá a partir de suas aprendizagens e de sua capacidade de reflexão sobre elas. Para Schon (1992),

um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse facto, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. (1998, p.3)

Quer dizer, o professor não está no ambiente escolar apenas para transmitir / facilitar o conhecimento, mas também para aprender. Aprender com os alunos, aprender com as adversidades que se apresentam diante dele, aprender com suas próprias ações e como elas refletem na metodologia de ensino, na forma de ensinar, na qualidade do quê ensinar, na reflexão sobre o resultado do próprio ensino.

Mas, afinal, o que é ser um bom professor? Como os quatro conceitos referenciados influenciam o processo de formação e também a construção de uma identidade? Tendo como foco tais questionamentos, propomo-nos a discorrer criticamente sobre a postura de uma docente em uma sala de aula do ensino fundamental da rede pública de Natal/RN no segundo semestre de 2019 a fim de investigar as referidas especificidades que rodeiam a profissão – e alguns resultados de caráter amplo, pelo curto formato deste trabalho, oferecemos a seguir.

Metodologia.

De caráter qualitativo, o presente trabalho está fundamentado em pesquisas de campo em ambiente escolar, em aulas da disciplina específica de Língua Inglesa, em turmas de sextos aos nonos anos do ensino fundamental (10 turmas ao todo), onde foi possível observar práticas pedagógicas da Professora A durante seis semanas ininterruptas. Para além, o uso de três questionários também foi utilizado como meio de entrevistas à professora e à comunidade escolar. A partir das observações das aulas e da análise dos dados dos questionários foi possível refletir sobre algumas considerações que regem o andamento deste artigo. Dentre todos os pontos passíveis de serem abordados, para esta ocasião, discorreremos especificamente sobre os quesitos identitários analisados.

Como referenciais teóricos, serviram de base para as análises e discussões Zagury (2006), La Teille (1994), Schon (1992), entre outros que abordam questões envolvendo o contexto escolar e a profissão docente.



Discussão e Resultados

(...) a escola, infelizmente, sofre com condições resultantes do passar dos anos. Sem reformas, é possível encontrar portas caindo aos pedaços e alunos com desejos de renovação. Uma das alunas, ao ser questionada sobre qual seria sua sugestão para a melhoria da escola, contestou da maneira mais simples e direta possível: “Uma reforma”. (T. L. Memorial de Docência, 2018)

Para além das questões físicas da escola, as observações das aulas da Professora A trouxeram, na leitura global da recolha de dados, uma perspectiva alarmante: a visão estabelecida foi a de uma profissional desestimulada e/ou desinteressada, que transparecia total falta de comprometimento com a profissão escolhida, por ela mesma, para sua vida. As aulas da disciplina de Inglês, durante todas as semanas e para todas as turmas que participaram da pesquisa, eram aplicadas em cinquenta minutos ou duas aulas de 1h40. Ora, todos que já tiveram a oportunidade de colocar os pés em uma sala de aula sabem o quão valioso é o tempo, aproveitá-lo da melhor maneira é sempre um dos desafios que demanda mais esforços por parte de qualquer professor zeloso. Durante a pesquisa de campo, a indisposição da Professora A para utilizar o tempo de forma adequada era evidente, afinal, passar cinquenta minutos desenhando no quadro enquanto os alunos permaneciam inquietos sob a desculpa de que passar longo tempo desenhando fazia parte do “ministrar conteúdo” (neste caso, o vocabulário de animais em inglês), não se nos aparentou ser a melhor forma de usufruir do tempo escasso para aulas de língua estrangeira semanais. Para o objetivo apresentado, é indiscutível que recursos tecnológicos poderiam ter sido utilizados em todas as aulas, de modo a criar o necessário ajuste de métodos e estratégias de ensino mais enriquecedores e adaptados ao contexto e ao conhecimento que se quer ensinar para que, mesmo com o tempo exíguo, os alunos tivessem aulas mais envolventes, dinâmicas, produtivas. Contraditoriamente à prática das ações, ao ser entrevistada (figura 1), a Professora A respondeu, de forma sucinta, dez das onze perguntas que lhes foram apresentadas e, apesar de demonstrar carência de reflexão durante o ato de resposta, apresenta uma postura pró-ativa que destoa de sua prática pedagógica. De acordo com ela, é preciso que o professor tenha “flexibilidade no planejamento para adaptar a realidade do aluno”, assim como é fundamental a um professor a reciclagem, a formação continuada, capaz de levar o professor a refletir e a procurar outros meios para enriquecer suas aulas e obter êxito no ensino-aprendizagem de seus alunos.



Figura 1

ENTREVISTA COM A PROFESSORA	
Pergunta	Resposta
1. Por que você escolheu a carreira de professor?	Porque gosto do que faço.
2. Está lecionando há quanto tempo?	Uns 13 anos
3. Trabalha em mais de uma escola?	Sim, antes eu tinha três expedientes, mas ficou meio cansativo, no momento estou com dois.
4. Houve alguma surpresa durante esses anos em que atua na profissão? Se sim, positiva e/ou negativa? Por quê?	Sim, me surpreendi com a clientela, e aí é necessário ter flexibilidade no planejamento para adaptar a realidade do aluno.
5. Se considera um profissional motivado? Se sim, qual a sua maior motivação? Se não, qual a sua maior desmotivação?	Sim, principalmente quando encontro ou recebo alunos que sentem saudades e que estão no IFRN, na faculdade, por exemplo. De alguma forma, pude participar dessa contribuição.
6. Procura manter-se atualizado? Se sim, de que maneira?	Sim, claro. Leio, fiz um curso recentemente na minha área, é importante sempre se reciclar.
7. Acredita ter uma boa relação com os alunos?	Na maioria das vezes sim.
8. Como funciona o planejamento para o ano letivo?	Fazemos o anual e a partir daí criamos objetivos bimestrais. Antes fazemos um teste de sondagem para verificar o nível da turma.
9. Há um livro didático para a disciplina?	Sim, “Way to English”, “Freeway”, pesquiso outros materiais como músicas, DVDs, diálogos...
10. Os alunos alcançam o objetivo estabelecido para o ano letivo?	Depende do grau de interesse de cada aluno. Mas a maioria tem um resultado satisfatório.
11. Qual o seu conselho para os professores que estão em seu processo de formação?	-

A falta de resposta da Professora A à última pergunta do questionário nos leva a questionar: não existem conselhos para os que estão entrando nessa jornada? Quer dizer, nada



pode prepará-los para o que está por vir?

A frustrante resposta a esse questionamento veio dia a dia, durante seis semanas de pesquisas de campo, com a seguinte constatação: nada poderia aconselhar esta professora para quem parecia ter faltado a coragem para enfrentar os desafios que, majoritariamente, consistiam em acalmar os ânimos dos alunos e lhes fazer prestar atenção no que estava sendo ministrado; a quem parecia ter faltado determinação para manter a coragem que um dia existiu e que a levou até ali depois de admitir que escolhera a profissão pelo simples gostar; a quem parecia, ainda e, por fim, ter faltado a capacidade de reflexão sobre as situações que lhe eram apresentadas, de modo a gerar alguma aprendizagem profissional. E então, questionamos: o que aconteceu com a Professora A? Por que atributos caros à identidade docente foram se apagando até sumirem no exercício diário da profissão? Em que momento a identidade desta Professora A se perdeu no meio do caminho? Que tipo de identidade docente ela assumiu para si durante sua trajetória profissional, consciente ou inconscientemente? De acordo com Zagury (2006), “analisar as causas do fracasso é a preocupação sobre a qual se debruçam todos os que estão envolvidos com a Educação e que desejam uma escola de qualidade” (p. 39). Com isto, muitas indagações surgem como forma de entender os motivos de encontrarmos profissionais aparentemente desestimulados com os exercícios da profissão. Uma das explicações que podemos colocar em evidência relaciona-se com as mudanças que aconteceram no contexto educacional ao longo dos anos, incluindo o comportamento docente e as novas responsabilidades. Zagury (2006), ao explanar sobre a história da crise no âmbito pedagógico, questiona:

Como agir, então? Como conciliar tantas mudanças e desafios novos, se as dificuldades mais simples não são sanadas, como turmas grandes e com poucas horas de aula, por exemplo? Como esclarecer as próprias dúvidas, sem parecer um profissional incompetente? E como atender às complexas tarefas de um currículo que, a cada ano, é acrescido de novos desafios (por exemplo: como tratar com segurança e adequação o tema transversal “Prevenção ao uso e abuso de drogas”, se a realidade brasileira nos mostra que parte dos professores nem escreve corretamente? Ou se jamais teve contato, sequer visual, com a forma física do crack?). (p. 43)

De fato, não há respostas simples a tais indagações, e buscar compreender as dificuldades inerentes à profissão torna-se necessário quando almejamos descobrir justificativas para a presença de professores desestimulados em salas de aula, ou mesmo alocados em outras funções, geralmente administrativas, fora delas.

Outro aspecto a ser avaliado é a ressignificação da relação professor-aluno, como também aponta Zagury (2006):



Ser amigo dos alunos passou a significar antes de tudo ser compreensivo e aceitar as diferenças individuais como algo definido – e definitivo. A teoria pode não ter pretendido isso, mas, no nível prático, qualquer intervenção em termos de controle de disciplina ou de avaliação (de comportamento e de saberes) é atualmente entendida como ameaçadora à “boa relação”.

Para além de questões metodológicas ao ministrar o conteúdo, os professores passaram a atuar de forma diferente, assumindo uma postura democrática, deixando de serem autoridades incontestáveis em sala de aula. Este tipo de dinâmica permite ao aluno uma liberdade que, há uns anos, não lhes pertencia. Em muitas circunstâncias, ao ter essa liberdade, o aluno não sabe como usufruí-la, e acaba tomando para si uma postura rebelde, contestando qualquer coisa que o professor diga ou faça, gerando, assim, mais um desafio ao qual o professor está sujeito e um grande estressor diário.

Acreditamos, sim, que uma boa relação entre professores e alunos deve ser mantida e alimentada. Buscar compreender as particularidades de cada um e ter um olhar afetivo direcionado aos seus alunos não deve ser visto como algo condenável. Entretanto, em alguns casos, autores especializados julgam que isso pode converter o professor a um ser inerte, incapaz de estabelecer limites e organização em suas aulas. Isto ocorre, de fato? Supomos que a resposta seja negativa. Como destaca La Taille (1994),

Alunos precisam sim aderir a regras (que implicam valores e formas de conduta) e estas somente podem vir de seus pais ou professores. Os “limites” implicados por estas regras não devem ser apenas interpretados no seu sentido negativo: o que não pode ser feito ou ultrapassado. Devem também ser entendidos no seu sentido positivo: o limite situa, dá consciência da posição ocupada dentro de algum espaço social – a família, a escola e a sociedade como um todo (p. 24).

Não obstante, assumimos também que cada sujeito, independente da profissão, possui uma índole, e ela não será modificada instantaneamente a partir do momento em que este decida traçar o seu percurso como docente. Em contrapartida, isso não deveria fazê-lo fechar-se às mudanças de postura, parar no tempo e decidir que seu processo formativo estancou no momento em que deixou a universidade. Ao contrário, ao sair do ambiente acadêmico é que se consolidam os aprendizados por meio da prática profissional e esta, somada à teoria apreendida academicamente, forma *sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais* (NUNES, 2001, p.21). Tendo isto em mente, o professor, formado, atuante na escola, é a evidência de um sucesso anunciado? Provavelmente, não. Os anos passam, a sociedade muda, os alunos mudam, e a forma de lidar com eles também. O professor deve entender que é indispensável ampliar, aperfeiçoar e aprofundar suas competências profissionais. Ensinar exige trabalhos múltiplos, não é qualquer pessoa que



consegue ser um professor eficaz, e tampouco é comum encontrar professores que não conseguem manter essa eficácia ao longo do tempo. Em relação à sua identidade, o docente profissional estará ciente de que ela está em constante evolução, desta forma, a pergunta que tanto o estudante da licenciatura quanto o professor com anos de experiência devem responder é: “Que profissional eu quero ser?”

Considerações Finais

Observar parece uma tarefa fácil, mas demanda atenção e, é claro, reflexão. Durante o período da pesquisa, pensamentos sobre possíveis desmotivações pessoais futuras foram recorrentes. Ademais, deparar-nos com um profissional claramente descompromissado com seu dever nos fez assombrados por possibilidades frustrantes. Como bem sintetiza Campos:

O que significa a profissão docente hoje? Ter profissionalismo e compromisso social, o que implica: (1) pensar e pensar-se como docentes não só ocupados com as tarefas didáticas, mas numa dimensão maior que inclui a gestão escolar e as políticas estratégicas educacionais; (2) ser protagonista das mudanças e capaz de participar e intervir nas decisões da escola e em espaços técnico-políticos mais amplos; (3) desenvolver capacidades e competências para trabalhar em cenários diversos, interculturais e em permanente mudança; (4) atuar com gerações que têm estilos e códigos de comunicação e aprendizagens diversos, com novas exigências e desafios à competência dos docentes (CAMPOS, 2007, p.17).

Os deveres do professor ultrapassam os limites da sala de aula. Para fugir da mediocridade, os futuros docentes precisam conscientizar-se das suas verdadeiras atribuições. Entendemos que os cenários enfrentados, em muitas circunstâncias, não serão os mais favoráveis e que as adversidades encontradas podem, sim, levar docentes ao caminho da mediocridade. Entretanto, ao escolher esta profissão, o sujeito está assumindo para si a responsabilidade de enfrentar os percalços que surgirão no caminho, buscando aperfeiçoar suas habilidades e aceitando seu interminável processo de formação.

Um bom professor deve estar disposto a ouvir críticas positivas e negativas e saber lidar com elas; um bom professor deve estar disposto a ouvir seus alunos e interagir com eles, deixando de lado o conceito hierárquico e ensinando o respeito por sua identidade profissional. Faz-se necessário admitir que a teoria, sem dúvidas, torna tudo mais inspirador, contudo, é importante lembrar que mudanças são realizadas com atitudes e não apenas com palavras e ideias.



REFERÊNCIAS

ZAGURY, T. *O professor refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SCHÖN, D. A. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

LA TAILLE, Y. *Autoridade e limite*. *Jornal da Escola da Vila*, São Paulo, 1994, p. 24-28.

CAMPOS, M. R. *Profissão Docente: Novas perspectivas e desafios no contexto do século*

XXI. In: BALZANO, Sônia (Org.). *O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina*. Brasília: CONSED, UNESCO, 2007. p. 15-21.



CAPÍTULO 6

A MOTIVAÇÃO E O AFETO EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS

Thayse Lisboa Moreira da Silva, Graduada em Letras/ Língua Espanhola pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

RESUMO

Os professores, diariamente, encontram-se diante de desafios que parecem colocar em prova suas habilidades como profissionais da área da educação. Dentre tantos desafios, um deles é o da criação de estratégias que estimulem o engajamento por parte dos discentes ao conteúdo e atividades que lhes forem propostas. Ou seja, ademais de ser uma ponte entre o conhecimento e o aluno, o professor também deve criar um ambiente que motive os alunos a despender certos níveis de interesse. O presente trabalho tem como principal enfoque discorrer sobre a importância da motivação no contexto educacional, enfatizando o afeto um como meio para obtê-la. As reflexões e críticas aqui apresentadas foram obtidas no processo de desenvolvimento de um projeto de pesquisa-ação pedagógica em âmbito escolar realizado em 2019, fundamentado em motivar os estudantes a aprender um novo idioma – neste caso, a Língua Espanhola. Como aporte teórico para dialogar e embasar as análises dos relatos e dados alcançados, constam Vygotsky (1978, 1994), Wallon (1971), Bzuneck (2009), Vasconcelos (2004), dentre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Motivação; afetividade; professor; aluno.

INTRODUÇÃO

Embora haja um significado específico para o termo “motivação”, conscientizemo-nos de que seu real sentido será definido pela subjetividade de cada sujeito, ainda que, em certos aspectos, possa ser compartilhado. Somos motivados a partir de gostos e traços de personalidade e, como sociedade, partilhamos determinadas particularidades, não sendo possível ignorar sua influência na construção do caráter individual. De acordo com Vygotsky,

cada função no desenvolvimento cultural de uma criança aparece duas vezes: primeiro no nível social e mais tarde, no nível individual, primeiro entre pessoas (intersicológico) e depois dentro da criança (intrapicológico). Isso se aplica igualmente a toda atenção voluntária, à memória, à formação de conceitos. Todas as ações mentais superiores se originam como relações reais entre pessoas. (1978, p.57)

A subjetividade existe, sim, e é construída através da nossa compreensão – iniciada na infância – perante o que nos é apresentado.

No que se refere à motivação “ou motivo”, Bzuneck (2009, p. 9) destaca que “é aquilo que move uma pessoa ou que põe em ação ou a faz mudar de curso, a motivação tem sido



entendida ora como um fator psicológico, ou conjunto de fatores, ora como um processo”. Tendo isto em mente, é possível, para um professor, motivar a todos os seus alunos? A busca por estratégias que estimulem o engajamento por parte dos discentes não é uma tarefa fácil, e se faz importante ter a noção de que o professor nunca irá atuar em um âmbito homogêneo, porque tampouco vivemos em uma sociedade com tal qualificação. Entretanto, ter essa percepção e assumir a sua complexidade não deve impedir o professor de buscar inovar em seu exercício diário, de modo a estabelecer uma relação de produtividade agradável com seus alunos.

Afetividade

Por definição, o conceito de afetividade pode estar relacionado a um

conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre de impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou de tristeza. (CODO & GAZZOTTI, 1999: 48-59)

Lev Vygotsky (1896-1934) acreditava que as questões afetivas do indivíduo estão diretamente ligadas ao meio ao qual está inserido, sendo resultado da sua interpretação e relação com o mundo externo e interno. Para Vygotsky, “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam” (VYGOTSKY, 1994, p. 115), quer dizer, viver em uma sociedade implica que haja interações entre os indivíduos que a compõem. Somos influenciados em nossas relações interpessoais e intrapessoais, e essa dinâmica social inicia-se nos primeiros momentos de vida do sujeito, quando este se relaciona com seus pais. A isto se atribui a importância da família na construção da identidade. Podemos, portanto, pressupor que a carência de afeto nos primeiros momentos da infância pode gerar consequências que o indivíduo terá que carregar ao longo da sua vida, pois a afetividade tem um papel fundamental em seu desenvolvimento.

Nesse sentido, a separação de aspectos afetivos e cognitivos aparenta ser um equívoco.

Lopes (2011) aponta que Piaget se preocupou com esta questão

[...] ele intensificou seus estudos sobre a afetividade e inteligência, vindo a considerar que cognoscibilidade e afetividade são indissolúveis, são palavras dicotômicas mesmo sendo diferentes. O autor defende o tema da correspondência entre as construções afetivas e cognitivas ao longo da vida do indivíduo e recorre às relações entre afetividade, inteligência e vida social. (LOPES, 2011, p.13)

Levando em consideração alguns desses pontos que estão no entorno da afetividade e da função que ela exerce no desenvolvimento cognitivo do sujeito, perguntamos, qual a sua



função no contexto escolar? O presente trabalho busca discorrer sobre essa questão valendo-se das reflexões obtidas mediante um recorte dos resultados de um projeto de pesquisa-ação pedagógica em âmbito escolar, e servindo-se também de relatos e percepções pessoais sobre a prática. O projeto foi fundado a partir de um desejo: motivar – às ganas de pensar alternativas para incentivar os jovens estudantes a debruçarem-se em aprender o que lhes estava sendo apresentado. Com base nos resultados da referida pesquisa, as próximas páginas deste artigo serão dedicadas a questões que envolvem a importância da motivação em sala de aula e de como ela pode ser despertada por meio do afeto, já que, durante o experimento em questão, foi possível observar a criação de um vínculo afetivo entre professor-aluno, fazendo-nos desenvolver um olhar mais atento e curioso sobre esse fenômeno importante, muitas vezes ignorado em sala de aula: a afetividade.

Lev Vygotsky (1896-1934), que defendia a influência sociocultural também no desenvolvimento das emoções do indivíduo, e Henri Wallon (1879-1962), que dedicou seus estudos a questões envolvendo a afetividade, entre outros, servirão de aporte teórico no diálogo entre relatos e reflexões.

Metodologia

Este estudo parte do projeto de pesquisa intitulado “*Desvendando novos mundos: o poder da cultura*”, desenvolvido junto à Universidade Federal do Rio Grande do Norte no âmbito de uma Escola pública de Ensino Básico da região metropolitana de Natal. Para a realização deste estudo, levamos em consideração referencial bibliográfico pertinente e pesquisas empíricas acerca de concepções envolvendo o fenômeno “motivação” dos alunos durante atividades de campo de caráter pedagógico que buscavam levar aos estudantes a experienciar um novo idioma, o espanhol. A ferramenta principal utilizada como meio de motivação foi a cultura dos países hispanófonos (latino-americanos, principalmente), com o intuito de despertar o interesse dos alunos pela diversidade e pelas semelhanças que nos cercam. O desenvolvimento da etapa de pesquisa de campo do projeto durou seis semanas, tempo que permitiu seguir caminhos

diversificados em termos de atividades e estratégias. A aplicação de um questionário como recurso de índice quantitativo de aprendizagem, ao término do projeto, também foi de relevância para os resultados alcançados e reflexões geradas. As perguntas apresentadas no questionário referiam-se às atividades oferecidas, à metodologia, à percepção dos próprios



alunos perante o comportamento da turma, e da postura adotada pela professora.

Projeto em Prática

O primeiro momento foi dedicado tão somente às apresentações, visto que a criação de um vínculo professor-aluno era necessária. Com a organização das cadeiras alteradas, em círculos, iniciaram-se as conversas. Olhares curiosos, vozes alteradas e desordem; assim pode ser descrito o primeiro contato com os jovens estudantes. (T.L., Memorial de Docência, 2019).

Iniciadas as tarefas previstas para o projeto, a priori, os alunos foram incentivados a falar sobre os países cuja língua falada seja oficialmente o espanhol, chamando atenção, principalmente, para os países da América do Sul. A partir disso, foram divididos em grupos e lhes foi entregue um “quebra-cabeças” – feito de papel – para que pudessem construir o mapa da América do Sul. Apesar das dificuldades, o engajamento era notável, embora demonstrassem inquietude.

Na aula seguinte, a música *Latinoamérica*, do grupo musical *Calle 13* foi usada como ponto de partida para as atividades. A música relata a diversidade do povo latino-americano e também suas semelhanças históricas. A primeira parte da atividade consistia na organização da letra da música. Mais uma vez, a atividade foi realizada em grupos. A dificuldade para se compreender a canção era latente, porém, a professora conseguiu instigar os alunos a seguir tentando, como uma forma de quebrar as barreiras iniciais e incentivá-los a persistir na busca da compreensão do idioma.

A aula posterior, na sala de vídeo da escola, foi pensada para uma apresentação com o intuito de expor as semelhanças históricas entre o Brasil e os outros países da América do Sul. O principal objetivo era despertar o interesse dos estudantes em conhecer um pouco da história e cultura de países que, assim como o Brasil, possuem marcas históricas causadas pela colonização.

Para as aulas vindouras foram trabalhados alguns vocabulários da música utilizada nas aulas anteriores, *Latinoamérica*. Os vocabulários classificados por “comidas”, “partes do corpo” e “família” serviram de conteúdo para a aplicação de dinâmicas mais interativas, que exigiam a movimentação dos estudantes. Para trabalhar as partes do corpo, por exemplo, foi proposta uma competição entre grupos. Cada grupo recebeu pedaços de papéis com os nomes das partes do corpo, que deveriam ser colados em membros do corpo que acreditavam serem correspondentes. Para isto, deveriam escolher um integrante que ficaria no centro do grupo e serviria como “manequim”. O grupo que tivesse mais acertos venceria a competição.



O jogo foi realmente um sucesso! E o cumprimento da atividade foi, da minha perspectiva, uma brisa suave em meio a tantos percalços. Ficou evidente que a turma poderia buscar uma maior participação em atividades que envolvessem mais deslocamento e competição (...). (T.L. Memorial de Docência, 2019)

A última atividade do projeto ocorreu em forma de *quiz* (jogo no qual os participantes devem responder corretamente as perguntas que lhes forem apresentadas), procedendo da seguinte forma: os alunos foram divididos em três grupos; uma cadeira foi posta no centro da sala e, em cima dela, um pincel de quadro. A professora leu as questões e suas alternativas de resposta. O integrante do grupo que conseguisse correr e pegar o pincel primeiro responderia à questão, escolhendo a opção correta.

Apesar das condições não muito favoráveis da sala de aula – em questão de espaço e estrutura – a dinâmica foi muito positiva. Ao final, apresente-lhes um vídeo com uma coreografia da dança tradicional da Argentina, o Tango. A aula terminou entre risos e passos de Tango mal feitos. (T.L. Memorial de Docência, 2019).

Discussões e Resultados

Os resultados aqui apresentados são produtos das reflexões caracterizadas por não mais que um pequeno recorte do projeto desenvolvido. No curso das atividades, foi possível contemplar resultados não tão satisfatórios do ponto de vista pedagógico e de satisfação pessoal docente. O objetivo da professora, ao propor trabalhar aspectos culturais de países hispanófonos para estudar o fenômeno afetivo, de forma que os estudantes pudessem participar mais ativamente em sala, era despertar-lhes uma curiosidade, talvez adormecida ou, até então, inexistente. Essa curiosidade os levaria a um estado de motivação. Então, por que o resultado desta experiência foi um sentimento de fracasso na professora, levando em consideração que grande parte dos minutos de sua aula (que eram de 50 minutos), foram dedicados a tentar acalmar os ânimos dos alunos e fazê-los voltar sua atenção para o que lhes estava sendo apresentado? De acordo com Bzuneck (2009, p. 10) “o assunto da motivação deve contemplar suas especificidades”, quer dizer, deve-se levar em consideração a energia que será despendida, a forma de realizar tarefas em determinado contexto, os conhecimentos, talento e habilidades exigidas. Isso significa que os estudantes não estavam devidamente preparados para sentir-se motivados plenamente?

A turma eleita para a atuação do projeto foi a do sexto ano do ensino fundamental (que estava dividido em duas turmas: sexto ano “A” e sexto ano “B”). As impressões transmitidas pelos adolescentes, como um grupo escolar, não eram das mais positivas. A desobediência, a inquietação e a desatenção eram uma constância. Jovens entre seus 12 e 15 anos, apresentando comportamentos demasiadamente infantis, demonstravam também falta de



empatia com os que estavam à volta. Uma espécie de “sabotagem” às aulas parecia unir o grupo que, em meio a gritos e tapas, compartilhavam entre eles a “devida conduta”. Neste contexto, a tarefa de fazê-los mudar sua forma de agir em sala de aula parecia exaustiva. Inquietos e inconstantes, ora estavam totalmente prendidos às atividades propostas, ora estavam dispersos em seu próprio mundo. E, estes momentos de dispersão, pela perspectiva docente, eram o anúncio do insucesso.

A frustração foi emergindo durante o seguimento da aula, e as vozes dos alunos começaram a se sobressair. Era definitivo, eles não queriam ouvir o que estava sendo dito. Contudo, continuei minha aula até o último minuto, encerrando-a com uma conversa sobre os ocorridos, e pedindo-lhes que buscassem exercer um comportamento mais disciplinado nas próximas aulas. A esperança de um professor deve ser a última que morre. (T.L. Memorial de Docência, 2019)

Em contrapartida, algo que não estava propriamente no projeto prático, surgiu. Uma relação de afeto entre a professora e os alunos foi gerada. A professora se valeu desta relação, em várias circunstâncias, para acalmá-los e fazê-los repensar sua postura, observando que o afeto e a relação amistosa podem, sim, contribuir para a mudança de comportamento dos estudantes. Esta ideia nos faz refletir sobre a crença daqueles professores que afirmam que seu único objetivo em sala é transmitir o conhecimento, mantendo uma relação distante do alunado, já que "as relações afetivas se evidenciam, pois a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. Portanto, na relação professor-aluno, uma relação de pessoa para pessoa, o afeto está presente" (ALMEIDA, 1999, p. 107)

Vygotsky (apud OLIVEIRA, 1992) aponta que o pensamento

tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nesta esfera estaria a razão última do pensamento e, assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo- volitiva. (p. 76)

Nesse sentido, por que deixar de lado métodos envolvendo a afetividade que podem contribuir positivamente no processo de ensino-aprendizagem do aluno?

(...) os indivíduos são educados para que venham a continuar biológica e socialmente a estrutura familiar. Ao realizar seu projeto de reprodução social, a família participa do mesmo projeto global, referente à sociedade na qual está inserida. É por isso que ela também ensina a seus membros como se comportar fora das relações familiares em toda e qualquer situação. A família é, pois, a formadora do cidadão. (REIS apud LANE, 2006, p.102)

A relação escola-família também deve ser um dos aspectos a serem avaliados ao se discutir a afetividade nas escolas, já que é através da família que o indivíduo aprende sobre a sociedade à qual está inserido, seus valores e particularidades.

Meios de ação sobre as coisas circundantes, razão porque a satisfação das suas necessidades e desejos tem de ser realizada por intermédio das pessoas adultas que a



rodeiam. Por isso, os primeiros sistemas de reação que se organizam sob a influência do ambiente, as emoções, tendem a realizar, por meio de manifestações consoantes e contagiosas, uma fusão de sensibilidade entre o indivíduo e o seu entourage. (WALLON, 1971, p. 262)

Wallon também defende que a emoção é o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos, ou seja, observar gestos, mímicas, expressões faciais, pode ser fundamental na construção da emoção. Ainda sobre a perspectiva walloniana, é por meio da inserção do indivíduo no meio cultural que acontece seu desenvolvimento como ser humano, a afetividade e inteligência se fundem nesse processo.

[...] para Wallon, a inteligência tem no desenvolvimento a função de observar o mundo exterior para descobrir, explicar e transformar os seres e as coisas. Esse conhecimento do mundo decorre da transformação do real em mental, isto é, da capacidade do homem de representar o mundo concreto. (ALMEIDA, 2012, p.51)

Havendo uma correspondência entre construções afetivas e cognitivas, é possível pensar o afeto como um meio de despertar a motivação dos alunos? Lefrançois destaca: “É importante perceber que os motivos e motivações estão intimamente ligados às emoções. As emoções estão no centro das causas e razões da maioria das ações humanas” (LEFRANÇOIS: 2012, p. 339) Sendo assim, o vínculo gerado pela relação de afeto entre professor-aluno pode marcar uma busca pelo aprendizado cognitivo e afetivo, de ambas as partes. Vasconcelos destaca que

por isso, a travessia dos textos vai chamando-nos a perceber que a sustentação da polarização entre afetividade e cognição em vários campos, contém fortes contradições. Principalmente no âmbito escolar, do qual os afetos estão excluídos. É hora de desvelá-las e promover a inclusão dos afetos. Tal fato representa uma viagem desafiadora. (VASCONCELOS, 2004, p. 620)

Uma vez comprovada a relevância do afeto em sala de aula como forma de tornar o aprendizado mais significativo, uma nova questão surge: por que a formação afetiva de professores ainda durante a formação inicial é pouco trabalhada? Por que ainda é possível encontrar docentes que defendam a ideia de que seu trabalho é apenas transmitir conhecimento, sem atentar para a construção de uma relação afetiva com seus estudantes?

Sem afeto pode não haver interesse, pode não haver necessidade, nem motivação. A importância da educação e do ambiente escolar advém também da sua função de humanizar o sujeito, instigando-o a despertar um olhar mais curioso sobre o mundo, e oferecendo um ambiente favorável a novos convívios e partilhas.

Uma educação comprometida com uma agenda reflexiva busca ampliar e resgatar os fundamentos da razão formativa, a saber: humanização. Isso implica novos desafios para a educação e a escola. Dentre eles podemos incluir o questionamento acerca do lugar da afetividade e suas relações com a cognição no campo educacional. (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 23)



O afeto pode surgir como uma das ferramentas mais eficazes para a obtenção de aprendizagens e relações mais significativas. Salientamos também que a afetividade não necessariamente é expressa através do contato físico, ela surge quando o professor dispõe da sua atenção às necessidades dos alunos, quando busca escutá-los e entender suas necessidades, quando busca elogiar seus trabalhos e reconhecer seus esforços.

Como um último desdobramento da etapa de campo do projeto, por meio de questionários, os alunos puderam expressar o favoritismo pelas aulas em que foram introduzidas atividades referentes à música Latinoamérica (figura 1), comprovando que a iniciativa de levar novas estratégias culturais e mais interativas pode, sim, estimular o interesse dos alunos. Com respeito à postura da professora, os alunos também enfatizaram a boa relação criada ao longo das semanas.

Figura 1

QUESTIONÁRIO			
PREGUNTA	ALUNO A	ALUNO B	ALUNO C
Das atividades realizadas, qual você gostou MAIS ? Por quê?	Eu gostei da atividade da música porque é uma atividade muito legal.	A atividade que mais gostei foi a de descobrir a ordem da música em espanhol.	A que gostei foia da música porque foi bem divertida.
Das atividades realizadas, qual você gostou MENOS ? Por quê?	Eu gostei de todas.	A que menos gostei foi a de descobrir as partes do corpo.	Gostei de todas.
Você gostou da forma que professora apresentou o conteúdo?	Eu gosto muito dela.	Sim, aprendi muito.	Sim.
O que você acha que aprendeu?	Eu aprendi mais espanhol.	Aprendi palavras em espanhol.	Espanhol.
O que você MAIS gostou na professora? E o que você MENOS gostou?	Eu gostei de tudo nela. Simpática, legal e amiga.	Gostei muito dela, e não odiei nada na professora.	Eu gostei de tudo nela.
Comente uma característica positiva e uma negativa desta turma.	A positiva que essa turma é legal e a negativa é que é muito bagunçada.	A turma é amiga. Às vezes bagunça.	Bagunceira.

Chamamos atenção à última pergunta do questionário e às semelhanças de respostas: os estudantes aparentaram compartilhar a mesma perspectiva perante o comportamento da turma, o que nos faz constatar que possuir a indisciplina como característica predominante é resultado da adaptação da turma a um contexto. É neste momento que se evidencia a influência que o



meio exerce no indivíduo. Sendo assim, como agir diferente, estando em um ambiente que “expira” uma determinada conduta, negativa para a aprendizagem? A isto poderíamos atribuir explicação à falta de comprometimento e organização da turma, em várias conjunturas ao longo do projeto. A indagação que fica é: falta de interesse ou falta do cenário adequado?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da oscilação entre sentimentos positivos e negativos em relação à esta experiência, jamais poderei desvalidá-la, especialmente por haver, de fato, criado um elo com os estudantes. O meu último momento com eles foi definido por abraços, pedidos de permanência e quase choro (da professora, claro). (T.L. Memorial de Docência, 2019)

Como grupo, os alunos participantes do projeto demonstraram total indisciplina, aparentando falta de familiaridade com a ordem e o respeito que devem ser mantidos no contexto escolar, seja com professores, seus companheiros de turma ou membros administrativos da escola. Entretanto, a inexperiência de lidar com um professor que buscasse estabelecer um vínculo afetivo era característica marcante na turma, o que nos faz concluir que o fato de irem para aulas dedicadas às atividades do projeto, ainda que faltassem a outras, de outras disciplinas, é mais um fator que comprova que manter uma postura afetiva com os estudantes pode motivá-los a comparecer às aulas e despender certos níveis de esforços, ainda que não alcancem as metas estabelecidas pelo professor. Os verdadeiros efeitos suscitados por essa experiência provavelmente terão marcado a trajetória profissional da professora e os alunos participantes, mas assumirá formas diferentes em cada um, porque são sujeitos diferentes, atores diferentes em um mesmo cenário.

Por fim, foi possível concluir que o afeto e o vínculo afetivo estabelecido entre professor-aluno pode ser um desencadeador da motivação, pois, se não há afeto, pode haver carência de interesse. É preciso também romper com a crença de que para manter o controle dos seus alunos em sala, o professor precisa adotar uma postura fria. Segundo Davis, citado por Carvalho, “ao contrário do que muitos professores podem pensar, negociar, buscar normas que satisfaçam o coletivo e que contemplem a relação professor/aluno não significa abrir mão da autoridade. Significa apenas abrir mão do autoritarismo” (CARVALHO, 1997, p. 36).



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. R. S. *A emoção na sala da aula*. Ed. Papirus, Campinas, SP, 2012.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CARVALHO, P. A indisciplina nossa de cada dia. *Educação*, 23(193), 1997, 34-41.

FERREIRA, A. L.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M. *Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação*. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000100003&lang=pt. Acesso em: 06 Jan. 2019.

LOPES, H. Conceição Rozendo. *Limites e afetividade na opinião de pais e professores*. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000880722&loc=2013&l=e8a46d094720c653>. Acesso em 05 Fev. 2014.

VASCONCELOS, M. S. *Afetividade na escola: Alternativas teóricas e práticas*. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000200015&lang=pt. Acesso em: 05 Jan. 2014.

VYGOTSKY, L. *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1978, p. 57.

WALLON, H. *As Origens do Caráter na Criança*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.



CAPÍTULO 7

A SALA DE AULA COMPARTILHADA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Jadson Themistocles da Silva, Formando do Curso de Letras – Línguas Estrangeiras Modernas/Inglês da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

RESUMO

O presente artigo foi elaborado em paralelo às atividades realizadas entre fevereiro e abril de 2021; trata-se de um registro do que se foi experienciado por um professor em pré-serviço durante o período em que a pandemia ainda é um problema de ordem mundial e, no Brasil, tem sido motivo da implementação das salas virtuais. Como parte da disciplina de Estágio Supervisionado de Formação de Professores para o Ensino Fundamental, foram discutidos temas relevantes para o ensino de Língua Inglesa tanto durante as aulas ministradas no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Estágio Supervisionado, bem como durante o processo de regência das aulas, neste caso, entre os professores pré-formandos e o Professor Supervisor das aulas. Como resultado das pesquisas, discussões, orientações e reflexões elaboradas durante a intervenção, apresento aqui algumas considerações relevantes acerca de: pesquisa-ação (GHEDIN, 2018); professor reflexivo (SCHÖN, 1992); as atribuições da escola (GADOTTI, 2007), entre outros temas que fazem parte do cotidiano escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino fundamental, Língua Inglesa, Pesquisa-ação.

INTRODUÇÃO

Em 2020, não só o Brasil, mas o mundo inteiro foi surpreendido com o SARS-CoV-2, vírus causador da doença COVID-19 que, mais tarde, veio a ser causador do *lockdown*, a fim de promover o distanciamento social que, até então, tem sido adotado como medida preventiva à disseminação exponencial da doença. Consequentemente, todos os setores foram afetados de alguma maneira e a educação não é exceção, considerando que as escolas são, acima de tudo, um ambiente em que a interação entre os indivíduos se faz presente estimulando a aquisição dos saberes através da convivência e promovendo a interação social. Não seria surpresa que o atual modelo presencial deveria ser interrompido e o sistema educacional remodelado a fim de atender aos protocolos de segurança que vêm sendo discutidos até o corrente ano de 2021. Para direcionar as atividades realizadas no período, refletimos acerca do papel estabelecido pela escola (GADOTTI, 2007); das características únicas do processo de aprendizagem dos adolescentes (BASSO, 2008); do professor reflexivo (ALARCÃO, 1996); e do estágio com pesquisa (GHEDIN, 2018).



Basso (2008) explana com clareza o quão especial a adolescência pode ser a uma faixa etária tão complexa. Pelo fato de ser um período repleto de mudanças no corpo e na mente, não é raro o professor deparar-se com a figura do estudante rebelde, sem interesse algum nas aulas ou com mínima intenção de cooperar para o bom andamento das atividades. Entretanto, não apenas as indisposições estão presentes em estudos sobre a adolescência, acima de tudo, há ampla discussão acerca de um período crítico existente nesta faixa-etária (entre 9 e 12 anos) em que a aquisição de línguas ocorre de maneira mais natural (KRASHEN, 1982); em outras palavras, esses jovens possuem uma predisposição natural à aquisição de línguas (BASSO, 2008), sobretudo, se bem mediada pela escola.

Há um conjunto de elementos que corrobora para o bom processo de aprendizagem, porém, não se nega, ele tem sido centralizado na figura do professor. Gadotti (2007) descreve bem o ambiente escolar composto por alguns desses elementos, dentre os quais estão as salas de aula e os equipamentos como recursos de valor único, no entanto, o autor reforça que o que há de mais valioso no ambiente escolar é a interação entre as pessoas.

Na ausência do conhecido ambiente escolar, o professor, que antes já exercia sua função com certa autonomia, agora, durante a pandemia, se torna mais importante do que nunca. Embora a sala de aula e a interação com os alunos seja algo corriqueiro no dia a dia de qualquer docente, as salas virtuais ainda são um experimento. Com isso, ambos, discentes e docentes, estão suscetíveis a passar por experiências traumáticas nesse novo modelo de aula, caso as intervenções não sejam feitas com cautela. No atual contexto, o professor precisa ser um profissional reflexivo tanto para atender a sua demanda como, também, para ter consciência do que pode ou não ser feito no tocante às limitações que o ensino remoto impõe. O momento é propício para o professor não ser guiado pela rotina, pelo hábito, pelo que geralmente é feito por comodidade (ALARCÃO, 1996).

1. Caracterização do ambiente de estágio

A Escola Estadual Professora Maria Queiroz fica situada à Rua da Tamarineira, S/N, no bairro de Felipe Camarão. Em sua estrutura, possui 12 salas de aula, das quais 10 funcionam no período noturno matutino, além de biblioteca, sala de ciências, sala dos professores, sala de coordenação, sala da direção, secretaria, arquivo e uma sala de apoio para guardar materiais de escritório. Também possui cozinha e dois pátios abertos; um funciona como refeitório enquanto o outro é utilizado para atividades lúdicas. Há também uma quadra



que, no momento, encontra-se descoberta. A escola possui internet Wi-Fi, apesar de os alunos não terem acesso até a pandemia, no entanto, com os eventos ocorridos, acredita-se que, na retomada das aulas presenciais, uma rede específica para o uso dos alunos seja implantada. Em relação ao uso de computadores durante as aulas, a escola possui laboratório de informática, porém, o mesmo se encontra desabilitado no momento, pois os equipamentos precisam de manutenção ou de substituição imediata.

No turno vespertino, funcionam na escola o 8º ano A, 9º ano A e B, 1º, 2º e 3º ano do ensino médio. No turno noturno, a escola tem apenas o ensino médio regular.

1.1. Quadro atual das turmas

As turmas de 7º anos A, C e D, bem como os 8º anos A e B estão sem professor de Inglês. Consequentemente, estas turmas não foram contempladas com a disciplina de Inglês no ano letivo de 2020 nem na modalidade presencial, quando o ano letivo de 2020 havia iniciado em fevereiro, nem nas aulas on-line. As turmas de 9º ano, por sua vez, são atendidas pela nossa professora supervisora Prof.^a Me. Francisli Galdino, no entanto, não fizemos nossas regências com essas turmas pelo fato de apenas dois alunos estarem participando dos encontros virtuais regularmente. Foi observado por nossa Supervisora que o engajamento do 6º ano vinha sendo o melhor. De modo geral, tanto a quantidade de turmas como a participação dos alunos do 6º vinham demonstrando melhor engajamento nas aulas remotas. Mesmo assim, observou-se que uma quantidade significativa de alunos acabou não aderindo ao ensino remoto. Entre as dez turmas do turno matutino, apenas 30% esteve presente no processo de ensino remoto atendendo às aulas on-line ou respondendo a atividades enviadas via *WhatsApp*.

Em relação ao EJA, a escola atendia a 8 turmas, das quais 4 acabaram desistindo por completo do ensino remoto. Em relação ao EJA, existe uma peculiaridade nessas turmas. Compostas em sua grande maioria por pessoas que, devido a algum empecilho, tiveram de interromper seus estudos, ao se depararem com o novo modelo de aula, alguns alunos entenderam-no como um novo empecilho. Além de ter uma árdua rotina de trabalho e, muitas vezes, de serviço doméstico, a adequação às salas remotas foi visto como uma tarefa a mais a ser feita. Consequentemente, acabaram desistindo de seguir estudando nesse modelo, na esperança de retomarem quando as aulas presenciais retornarem.



2. Início da intervenção

Após a seleção e apresentação da turma a ser trabalhada, demos início ao planejamento. Nessa etapa, a ferramenta mais utilizada foi o *WhatsApp*. A professora Supervisora fez seu primeiro contato através de um grupo no aplicativo em que a turma de professores em pré-serviço permaneceu tirando dúvidas e estabelecendo contato no decorrer do estágio. A princípio, nos foi passado como deveriam ser os encontros síncronos com os alunos do 6º ano: duas vezes por semana, com a proposta de revisar o caderno de atividades passado na semana anterior e seguir com os novos conteúdos apresentados gradativamente no decorrer das aulas.

Nos primeiros contatos com os alunos, houve diversos relatos das dificuldades enfrentadas no ensino remoto, em sua maioria relacionados à falta de acessibilidade (BRASIL, 2000). Alguns alunos vinham enfrentando dificuldades para acessar às aulas por diversos motivos: falta de internet, falta de aparelho celular e, em alguns casos, houve relato de que as aulas via internet eram difíceis de acompanhar. Uma grande parcela dos alunos, embora tivesse os aparelhos para acessar as aulas, ainda não estava familiarizada com os aplicativos utilizados. Consequentemente, ligar e desligar o microfone e câmera, ou acessar o *chat* da turma se tornavam mecanismos de frustração durante as aulas.

2.1 Regência assistida

A primeira aula conduzida pela professora Supervisora e observada pelos professores em pré-serviço serviu para nortear a dinâmica das aulas. Primeiramente, seria feita a correção das atividades assíncronas enviadas para os alunos anteriormente. Em seguida, um novo assunto apresentado e desenvolvido junto aos alunos durante a aula deveria ser conduzido.

As tarefas assíncronas eram elaboradas em um documento elaborado no Microsoft Word. Mesclando a língua Portuguesa e a Inglesa, os alunos praticavam os conteúdos por meio de interpretação de um pequeno texto; associação de imagens ao novo vocabulário introduzido; e questões gramaticais que haviam sido previamente trabalhadas durante as aulas.

As aulas síncronas, por sua vez, ocorriam sempre através do aplicativo *google meet*. Inicialmente, o tópico era apresentado pela professora Supervisora, a qual passava gradativamente a regência para os professores em pré-serviço, e estes, por sua vez, alternavam as sequências didáticas entre si durante as aulas. Ao final, os docentes permaneciam na sala



virtual até a saída dos alunos afim de fazer, conjuntamente, (auto)avaliações e as considerações finais em relação à aula.

2.2 Proposta de atividades

As atividades elaboradas seguiram basicamente o mesmo formato durante todo o período de intervenção. O planejamento girou em torno de introduzir um novo tópico; praticar o máximo possível com os alunos durante a aula e; posteriormente, reforçar o conteúdo trabalhado através do caderno de atividades passado para os alunos responderem em casa.

Ao passo que as semanas se passavam, gradativamente, as aulas foram sendo ministradas com mais autonomia por parte dos professores em pré-serviço, além da elaboração do material a ser usado tanto nas aulas quanto no período assíncrono. Sempre com o acompanhamento e orientação necessários, passamos a elaborar, em conjunto, os materiais que seriam utilizados nas semanas subsequentes. O uso de aplicativos como *google docs* e *WhatsApp* foram imprescindíveis nessa etapa, através desses pudemos trabalhar de forma simultânea, na medida do possível.

A estrutura apresentada em sala de aula foi, na maioria das vezes, iniciando com uma recolha de conhecimentos prévio dos alunos, a fim de ativar e observar o conhecimento prévio deles em relação ao tópico a ser trabalhado; em seguida a apresentação de uma estrutura frasal a ser trabalhada durante a aula, como por exemplo “I have in my house”; seguido de um novo vocabulário, constituindo uma tentativa de exercer uma aula comunicativa entre alunos e professor.

O caderno de atividades deveria sempre ter em sua composição: um *link* para um vídeo relativo ao tema; uma parte focando na estrutura gramatical trabalhada; um pequeno texto, a fim de familiarizar os alunos com a interpretação textual e; por fim, uma parte expositiva do vocabulário trabalhado. Seguindo essa estrutura, as aulas foram trabalhadas com a atenção voltada, antes de tudo, ao ritmo estabelecido pelos alunos, visto que ora o ritmo planejado se mostrava adequado, ora percebíamos que as dúvidas e entraves durante as sessões sinalizavam a necessidade de uma revisão ou de mais tempo dedicado ao tópico trabalhado no momento.

Na prática, a execução dessas aulas foi uma ótima oportunidade para refletirmos acerca de focar exclusivamente no conteúdo como protagonista em sala de aula (BRASIL, 2002). Uma prática comum e até louvável a se considerada é a intencionalidade dos docentes



em cobrir todo o conteúdo proposto para cada semestre. Não restam dúvidas de que um aluno que aprendeu tudo o que lhe era devido em seu ciclo escolar possui, sim, certa vantagem em relação a um outro que não teve a mesma oportunidade. No entanto, atentamos para o risco de estarmos exercendo a função de meros expositores de informação ao invés de mediadores do conhecimento (BONDÍA, 2002).

2.3 Temática abordada nas aulas

Os temas propostos foram trabalhados buscando inserir o uso de estruturas gramaticais relacionando-as a uma seleção de vocabulários a serem desenvolvidos através da enunciação, prática assíncrona e retomada posterior, a fim de fixar o conteúdo estudado antes de dar início a novas estruturas. Trabalhamos: (1) “Parts of a house + To have, negative form and positive form”, (2) “Parts of a house + possessives adjectives”, (3) “Food + Junk food, healthy food + I like, I don’t like, (4) “Food part two + Like Interrogative form.

Como tentativa de aproximar ao máximo o conteúdo trabalhado aos aspectos regionais e representativos da realidade que identificamos, buscamos explorar a construção do novo vocabulário usando figuras presentes no cotidiano dos alunos. Nas aulas relativas a alimentos, por exemplo, inserimos frutas que geralmente não são contempladas nos livros didáticos de língua inglesa como: acerola, caju, seriguela, graviola, entre outras. A atenção em relação a isso foi fruto das orientações dadas em nossas reuniões de planejamento, o que culminou em uma aula contextualizada, fluída e com um engajamento razoável dos alunos.

2.4 Interação e resultados na sala de aula

As aulas síncronas foram realizadas duas vezes por semana com o intuito de sanar as dúvidas relativas às tarefas assíncronas e trabalhar os novos conteúdos através da interação entre alunos, estagiários e a nossa Supervisora. Os alunos, de forma geral, foram muito tímidos no início. Levando em consideração a quantidade de alunos presentes, que girava em torno de 12 em cada aula, somados aos quatro estagiários e Supervisora, o número, de modo geral, era adequado para promover a participação de todos sem correr o risco de nenhum desfavorecimento. Infelizmente, o comportamento retraído dos alunos chegou a predominar em algumas ocasiões. Por diversos motivos, a grande maioria preferia permanecer em silêncio durante as aulas e as figuras de destaque logo se fizeram notáveis aos olhos dos estagiários.



Foi notória a participação de três ou quatro alunos, em especial. Estes, fizeram a diferença por participar veementemente nas intervenções, foram os divisores de água entre a aula planejada bem-sucedida ou não, pois todas as aulas foram planejadas para servir de ponto de engate ao diálogo acerca de um tema. Logo, a ausência de determinados alunos durante as aulas era expressivamente sentida pelos estagiários, visto que a dinâmica de comunicação durante as aulas mudava de ritmo consideravelmente sem essas figuras, sendo necessário, algumas vezes, um estagiário intervir para dar suporte ao outro.

Um outro recurso que pôde ser utilizado durante as aulas foi o *chat* da sessão. Alguns alunos foram omissos verbalmente da primeira à última sessão em que estivemos presentes. No entanto, fizeram-se presentes interagindo no *chat*, ora fazendo uso evidente de dicionário, ora demonstrando ter conhecimento prévio do tema discutido; conseguiram contribuir da maneira que se sentiram mais à vontade e foram encorajados e incentivados a continuar participando.

Por fim, em relação à interação, aponto para duas falas que chamaram a atenção durante as intervenções: primeiramente, “hoje é a primeira vez que assisto à aula porque minha mãe não tinha condições de comprar o celular”. Ouvir isso fez com que as atividades fossem planejadas para o aluno, entendendo que o cenário não estava sendo o ideal para muitos ali presentes e que a acessibilidade aos recursos digitais ainda é um empecilho a ser considerado. Um segundo comentário partiu de uma aluna ao final de uma das aulas: “vai acabar logo agora que está ficando bom?” Ao passo que as aulas se desenvolveram, parte da turma se engajou de forma muito satisfatória, fazendo com que tudo ocorresse exatamente como era esperado. Embora o atual contexto, já conhecido, entre em choque com os planejamentos das aulas devido às diversas interferências do lar, da conexão de internet ou do vizinho barulhento, ainda assim é possível, com a tentativa e persistência, fazer esse ambiente escolar provisório atender às expectativas dos estudantes.

3. Responsabilidade partilhada e seus efeitos

Durante as disciplinas de estágio 1 e 2, é requerido do discente a ida ao ambiente escolar; primeiramente, para observar o cotidiano escolar e, em seguida, para elaborar e executar seu plano de intervenção denominado “projeto de intervenção”. Em ambas as situações, o discente geralmente vai à escola sozinho, de mesmo modo implementa seu projeto de intervenção. No entanto, durante as intervenções realizadas no período pandêmico,



de forma remota, as aulas foram realizadas em conjunto, o que, a meu ver, trouxe diversos benefícios.

O fato de alguns alunos (e professores) estarem psicologicamente abatidos é indiscutível. Através de relatos, foi possível evidenciar uma grande onda de ansiedade e estresse proveniente do momento em que vivemos. Muitos alunos e colegas de turma relataram o fato de ter perdido algum conhecido ou algum familiar, e um fato como esse não pode ser diminuído, o que é gerado a partir disso é um ambiente triste e, muitas vezes, centrado na preocupação, ora com a própria saúde ora com a saúde de todos esses sujeitos que nos rodeiam e fazem parte desse cotidiano. Pergunto-me: quão pesado seria ter de ministrar uma aula sozinho em um ambiente fragilizado como esse?

Aliado a isso, o ambiente virtual, embora seja bastante conhecido e utilizado pelos jovens, ainda é novo, se utilizado como ferramenta para aulas *on-line*, principalmente com turmas em grandes números. Se pensarmos em uma palestra ou um treinamento – em que a interação não é o foco no processo de aprendizagem – uma sala virtual com milhares de estudantes, certamente, funcionaria muito bem para o seu propósito. Uma aula de línguas, no entanto, não se limita a informar o aluno de um fato, trata-se de aprender a utilizar um novo idioma, o que requer a constante interação. Evidenciado em diversas ocasiões, o comportamento recatado dos alunos foi um dos grandes desafios a ser contornado pelos docentes durante o processo. A possibilidade de não abrir a câmera, bem como o microfone, por parte dos alunos gerava sempre tensão e ansiedade ao professor e, posteriormente, o questionamento acerca do que havia sido planejado e o quê de fato ocorrera durante as aulas. O receio de que a influência da formação de grupos, citada por Basso (2008), fosse algo predispondo a não participação nas aulas foi algo que cheguei a considerar.

Ao final, o que esses dois pontos - recato dos alunos e a não participação de todos nas aulas – tiveram em comum para ter o seu peso mitigado foi a aula ministrada com o auxílio mútuo dos professores em pré-serviço. Sentir-se aflito, nervoso ou ansioso pelo fato de estar vivendo em tempos de mudanças constantes não é fácil, mas saber que nesse percurso é possível auxiliar, bem como ter o auxílio dos colegas de turma, é a maior de todas as ferramentas pedagógicas. Durante o percurso, não foram poucas as vezes em que o pensamento de desistência me veio à mente, no entanto, trabalhar em conjunto foi a chave para diluir a tensão gerada por tantas incertezas. Preparar uma aula ciente de que, em seu curso, o silêncio poderia ser o protagonista era angustiante, mas saber que meu colega de classe estaria ali para dar todo o suporte, interagir e não deixar a aula parar em momento



algum, trouxe-me a segurança necessária para que esse caminho das pedras fosse trilhado até o fim.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo, relatei brevemente, ainda que de forma fiel, o que foi vivido durante o processo de estágio na disciplina de Estágio Supervisionado de Formação de Professores para o Ensino Fundamental. Por meio da subjetividade, relatei minhas impressões relacionadas aos desafios e as soluções encontradas para superá-los no processo. No contexto, busquei fazer uso da historiobiografia como metodologia de escrita; conseqüentemente, o texto apresenta, em sua composição, a escrita em primeira pessoa em algumas passagens, além da subjetividade na maioria das sessões. O pesquisa-ação fez parte do processo como um todo, visto que toda a intervenção feita teve, antes e durante o processo, a reflexão a partir de pressupostos teóricos de Gadotti (2007), Ghedin (2018), Schön (1992) entre outros.

Espero que este trabalho narrado de maneira espontânea, sem pretensões políticas ou ideológicas e com o intuito único de expor uma realidade vivida, entre tantas outras, neste momento único, futuramente, venha a servir para que estudantes e professores de língua Inglesa tenham uma referência, entre tantas outras das referências fiéis ao que ocorreu no ano de 2021, com determinado grupo inserido no contexto educacional.

Por fim, acredito que as atividades elaboradas deram conta de suprir o que fora demandado de forma satisfatória, íntima e coletivamente, atendendo ao público que decidiu encarar os desafios desse momento pandêmico e de modo a fazermos com que a engrenagem da educação não viesse a parar, mas que funcionasse, ainda que precisando de ajustes, bastante energia, força de vontade e persistência.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel et al. Ser professor reflexivo. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.

BASSO, Edcleia A. Adolescentes e a aprendizagem de uma língua estrangeira: características, percepções e estratégias. *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores*. São Carlos: Claraluz, p. 115-142, 2008.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista brasileira de educação*. n. 19, p. 20-28, 2002.



BRASIL. Sociedade da Informação no Brasil. *Livro Verde*. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

GADOTTI, M. *A escola e o professor*. Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GHEDIN, E.; de OLIVEIRA, E. S.; de GHEDIN, W. A. *Estágio com pesquisa*. Cortez Editora, 2018.

KRASHEN, Stephen. *Principles and practice in second language acquisition*. 3.ed. New York: Pergamon Press, 1982. 202p.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, v. 2, p. 77-91, 1992.



CAPÍTULO 8

INTERCULTURALIDADE E LÍNGUA INGLESA

Maria Carolyne Pessoa Fernandes, Formanda do Curso de Letras – Línguas Estrangeiras Modernas/Inglês da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Professora do Projeto

CLAP – Curso de Línguas em Apoio ao Professor

Teuí Medeiros Militão Alves, Graduando do curso de Letras – Línguas Estrangeiras Modernas/Inglês da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Professor do Projeto

CLAP – Curso de Línguas em Apoio ao Professor

RESUMO

O ensino da língua inglesa, no Brasil, tem passado por diversas transformações e torna-se cada vez mais evidente que a interculturalidade exerce um papel significativo na formação dos alunos como cidadãos. Neste sentido, os educadores de língua estrangeira têm uma enorme responsabilidade sobre os planos de aula e as perspectivas de abordagem que cercam este tema. Em um mundo cada vez mais intercultural pela dinâmica da internet e dos meios digitais, este artigo aborda os desafios, as problemáticas e os benefícios que a interculturalidade pode trazer à sala de aula. Também serão apresentadas três sugestões de planos de aulas que contemplem a dimensão intercultural a fim de servirem de inspiração ou motivação para educadores em seus planejamentos didáticos.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de língua inglesa; interculturalidade; planos didáticos.

INTRODUÇÃO

Cada vez mais vemos pais interessados que suas crianças aprendam uma língua estrangeira desde cedo, sendo a língua inglesa uma das queridinhas mundo afora na hora da escolha dessa segunda língua. Há quem diga que aprender inglês abre portas no mundo todo. De fato, quando falamos em mercado de trabalho, muitas empresas - que antes tinham essa língua como apenas um diferencial - passaram a adotar o inglês como pré-requisito. A língua inglesa lidera a lista de idiomas mais falados do mundo, dividindo o top três com o mandarim e o espanhol. Não podemos negar a ascensão que este idioma teve nos últimos anos; é cada vez mais comum ver palavras inglesas inseridas na cultura de países que não têm o idioma como primeira ou segunda língua. Um exemplo disso são as palavras em inglês que já fazem parte do cotidiano do povo brasileiro, como: milkshake, internet, e-mail, entre várias outras.

No Brasil, é possível ver o crescimento de escolas de idiomas com o passar dos anos. Existe um leque de possibilidades de instituições que ensinam inglês e outras línguas e, além



disso, é possível ter acesso a vários meios de aprendizado na Internet. Porém, a história do inglês, no país, existe desde o século XIX devido às estratégias de relações comerciais e diplomáticas entre Portugal e Inglaterra. Em 1809, Dom João VI decretou o ensino de duas línguas estrangeiras, Inglês e Francês, com o escopo de capacitar os estudantes a se comunicarem oralmente e pela forma escrita. Os professores da época aplicavam o método clássico, que, mais tarde, veio a ser conhecido como método tradicional, que focava em estudos da gramática utilizando a memorização de vocabulário e tradução de texto como ferramentas.

Não se pode falar da história do ensino de língua inglesa no Brasil sem mencionar as diversas alterações que o sistema educacional brasileiro sofreu, havendo contradições e, eventualmente, negligência por parte das políticas públicas. A exemplo disso, temos sua exclusão da grade obrigatória pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1961 e 1971, ou seu tratamento contraditório nos Parâmetros Curriculares Nacional (PCN) do ensino fundamental, em que é dispensada a exigência de uma competência comunicativa para se ter um foco exclusivo na leitura – o que gera uma contradição com a abordagem do PCN no ensino médio, para o qual a competência comunicativa é de suma importância. Um dos argumentos para a diretriz no ensino fundamental, reitere-se, seria a de que, nas condições existentes, somente uma pequena parte da população possuirá a oportunidade de usar a língua inglesa como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país, o que acaba contradizendo diretamente a diretriz do ensino médio, que defende o atendimento às necessidades de um mercado de trabalho cada vez mais dependente da língua inglesa e de profissionais com proficiência na competência comunicativa.

É indiscutível que, desde o século XIX, existem vários questionamentos e desconfiças sobre as abordagens metodológicas frente às necessidades contemporâneas dos estudantes no processo de aquisição de uma língua estrangeira, principalmente na rede pública de ensino. A fragilidade desse ensino ficou bastante evidente durante o Programa Ciência sem Fronteiras, organizado pelo MEC em 2014, quando 110 universitários bolsistas sem nível de proficiência em inglês tiveram de retornar ao Brasil (VEJA, 2021).

O British Council (BC), órgão internacional do Reino Unido com foco em estudos sobre educação e cultura, realizou uma importante pesquisa com professores brasileiros que ensinam língua inglesa em escolas públicas e levantou alguns dados relevantes, dentre os quais apresentamos alguns deles. Dois são logo apresentados em comentário de Nina Coutinho, diretora de língua inglesa do BC, explicando sobre as motivações da pesquisa. A



mais importante, aponta, foi a constatação de que os estudantes brasileiros - de escolas públicas - chegam ao final do ensino médio sem saber a língua ou sabendo apenas o básico. Segue esta informação uma outra comprovação já bastante conhecida por aqui: a falta de ferramentas didáticas para os professores trabalharem. Apenas 26% das salas contam com computador ou notebook; e 24% têm acesso à internet; salas com TV possuem a porcentagem de 31% e; para uma maior surpresa, menos da metade podem contar com o apoio de livro didático (47%). Além disso, ainda é relatado que muitos professores se juntam para pagar coletivamente algum equipamento a ser utilizado na escola ou tiram dinheiro do próprio bolso para conseguir ferramentas que vão ajudá-los durante as aulas – desgastes que colaboram para a sensação de desmotivação dos professores, que muito se ressentem pela falta de apoio. Nina ainda traz mais um fato relevante (também de ciência comum no meio escolar): as aulas de inglês sempre são canceladas quando os alunos precisam ensaiar quadrilha ou para outros tipos de eventos escolares, o que mostra que o ensino da língua inglesa - realmente - precisa começar a ser levado a sério nas instituições públicas do país.

1.Cultura, Língua e Interculturalidade

Uma língua é um sistema de símbolos aprendido, organizado e geralmente aceito pelos membros de uma comunidade. É usado para representar a experiência humana dentro de uma comunidade geográfica ou cultura; Objetos, eventos, experiências e sentimentos tem um nome específico unicamente porque uma comunidade de pessoas decidiu que eles assim se chamariam. (POTTER E SAMOVAR, 1994)

Definir a relação entre cultura e língua é uma tarefa complexa, por mais que pareça simples. Quando pensamos em cultura, temos em mente as tradições que carregamos do lugar de onde viemos. Nossas comidas, nossas festas regionais e nossas histórias são os fatores mais presentes em nossas mentes quando lembramos dessa palavra tão conhecida e de significados tão amplos. De fato, essas são expressões importantes de crenças, tradições e costumes. Entretanto, a língua, apesar de - às vezes - esquecida, pela tamanha complexidade que sua significância carrega, tem um papel fundamental diante da cultura de um povo. A professora universitária Luísa Lessa, em seu *blog*, atesta que a cultura e a linguagem são expressões interligadas:

Essas duas entidades possuem uma relação tão ampla e complexa, que abrange desde a consideração de que as estruturas linguísticas possam se edificar, a partir de uma situação cultural, até a afirmação, em sentido contrário, de que os costumes linguísticos, de determinados grupos, tenham moldado, fundamentalmente, a cultura desses povos. (LESSA, 2010)



Bruno Ferreira de Lima, autor de *Experiência intercultural mediada pela Internet: o ensino de língua via tele colaboração* (2017) pensando na relação entre língua, sociedade e cultura, relata:

Além de expressar suas experiências, o grupo social também as cria a partir da língua e lhes dá sentido através do meio que escolhe usar, seja ele pessoal ou virtual, verbal ou não-verbal. Independentemente do meio escolhido, a compreensão dos sentidos produzidos estará disponível aos membros daquele grupo. Sendo assim, a língua incorpora a realidade cultural.

Por estarem relacionadas, língua e cultura, quando aprendemos um novo idioma temos acesso, também, a uma nova cultura. Dagios et al (2013) relatam que a sala de aula é um local em que é possível encontrar a interculturalidade, e esta nada mais é que um encontro de culturas, pois cada integrante traz suas histórias e vivências. Entretanto, quando se trata do ensino de língua estrangeira, parece que a cultura e a linguagem não estão tão atreladas, pois os métodos didáticos das instituições, geralmente, resumem-se ao ensino de gramática e memorização de vocabulário e, quando cultura é abordada, foca-se, basicamente, na cultura estadunidense e/ou britânica. O ideal seria não tratar cultura e língua como coisas distintas. É necessário apresentar novas culturas aos alunos, não somente para que eles possam aprender uma nova língua, mas também para que eles possam conhecer a cultura de outros povos e quebrar certos tabus construídos pelas sociedades.

De fato, quando inserimos o aluno de língua estrangeira em algum aspecto da cultura do país da língua alvo, possibilitamos uma imersão que o ajudará no aprendizado da língua. Quanto mais vemos palavras, lemos livros, ouvimos músicas, assistimos a filmes e a séries, mais familiarizados com aquela língua estaremos. Não é à toa que muitas pessoas dizem que é mais fácil aprender a língua de determinado país quando se está nesse país. O contato constante com aquele idioma faz com que o aprendizado seja um processo mais rápido e natural, parecido com uma criança aprendendo a falar.

Entretanto, os alunos, indivíduos sociais, têm que conviver e respeitar as diferenças existentes entre grupos. Para isso acontecer, é importante que, desde os primeiros anos de colégio, tenham acesso a diferentes culturas. Ao conhecer novas culturas quebramos alguns preconceitos que nos rondam, alguns socialmente determinados por longo tempo. Quando paramos para assistir a uma produção asiática, por exemplo, e percebemos que somos povos diferentes, que não possuímos a mesma “cara”, como é dito popularmente, isto poderia, sem o cuidado necessário, avançar para um entendimento ou comportamento racista, xenofóbico. Da mesma forma, quando estrangeiros conhecem o Brasil, percebem logo que somos um país de pessoas que não moram – exclusivamente (!) - na selva, apesar de haver certa crença nesse



sentido, graças, talvez, ao encontro europeu com índios nus em meio às belas matas costeiras quando aportaram em nossas terras nos anos de mil e quinhentos (!). A interculturalidade permite que passemos a entender melhor a cultura do outro. Ter acesso a culturas diferentes, na escola, é importante para que os alunos possam evitar a reprodução de certos pré-conceitos e adquirir maior respeito às diferenças.

2. Implicações da presença X ausência da Interculturalidade na formação humana

Para a promoção de uma educação intercultural é necessário penetrar no universo de preconceitos e discriminações que impregna – muitas vezes com caráter difuso, fluido e sutil – todas as relações sociais que configuram os contextos em que vivemos. (CANDAUI, 2008)

É impossível pensar nos benefícios da interculturalidade e não levar em conta os malefícios que a falta dela traz para a sociedade. É cada vez mais comum vermos campanhas contra a xenofobia e o racismo direcionados a um povo. Recentemente, pudemos acompanhar a campanha “Stop Asian Hate”, que enfatizava a xenofobia e racismo que o povo asiático vem enfrentando, principalmente desde o começo dos tempos pandêmicos. Mas esse tipo de ódio e preconceito não passou a existir só agora, ele sempre esteve presente no mundo por meio da intolerância religiosa, dos estereótipos, das piadas de mau gosto e, até mesmo, através da agressão física. O termo ‘xenofobia’ tem origem grega e significa aversão a tudo aquilo que vem de fora, seja de fora de sua região, país ou cultura.

No Brasil, o tema teve muito destaque há tempos, mas teve maior evidência no começo de 2021 no programa *Big Brother Brasil* transmitido pela Rede Globo de Televisão. Uma das participantes proferiu um comentário, no mínimo infeliz, para não dizer polêmico ou maldoso, a respeito da expressividade comunicativa de outra participante e isso se revelou, aos olhos e ouvidos de telespectadores, uma postura de pseudo superioridade e de evidente julgamento negativo a respeito da educação do povo nordestino: “*É o jeito dessa pessoa [Juliette], pois na terra dessa pessoa é normal falar assim. Eu sou de Curitiba, entendeu? É uma cidade muito reservadinha... eu tenho muita educação para falar com as pessoas*”. A cena ofensiva que, infelizmente, não machuca os ouvidos de todos – o que é quase uma contradição, considerando-se que as pessoas estão cada vez mais expostas às tecnologias de rede expandindo os espaços interculturais depois de derrubados os demarcadores geográficos – não se trata de um caso isolado de xenofobia contra nordestinos; a internet está recheada de pessoas proferindo diferentes tipos de insultos contra nordestinos e, também, contra povos de outras regiões do país.



Segundo Andrea Ramal, que assina a matéria intitulada ‘Combate ao preconceito contra nordestinos deve começar em casa e na escola’ (GI, 2014), as crianças aprendem muitas coisas com seus pais. Diz o *post*:

Quando, por exemplo, se referem a alguém pejorativamente como “aquele paraíba”, “o cabeça chata”, “o ceará”. Somados a outros adjetivos e comparações que a família possa empregar no cotidiano (“todo baiano é preguiçoso”, “o ebola só podia vir da África”, “só não gosto de argentinos”) e pronto, está fértil o terreno para criar uma cabecinha preconceituosa e xenófoba, presa aos estereótipos do século passado. (RAMAL, 2014)

A autora também faz uma crítica aos livros didáticos nos quais a região Nordeste é quase sempre associada a um lugar pobre onde se sofre pela seca e como se todos os estados fossem um só. Diz ter achado certo livro que apresenta o Nordeste sob o título “Penando na terra” que teriam imagens que se resumem a seca e sertão, enquanto o Sudeste seria retratado como metrópole brasileira. Assim representado, ali estaria reforçado estereótipos de que o Nordeste é constituído de mato, seca e subdesenvolvimento, influenciando o modo de pensar dos alunos sobre a região do país.

A escola, enquanto detentora de poder sobre o estudante, neste caso, tem influência negativa e incentiva essa forma de pensar discriminatória contra o povo nordestino. E pelo poder sobre a narrativa que conta, é ela – a escola – o meio precípuo de tentar fazer com que nossas crianças não cresçam absorvendo e disseminando os preconceitos que vêm sendo arrastados socialmente ao longo dos anos. Através da educação é possível ensinar que as diferenças entre as pessoas facilitam a presença da interculturalidade em sala de aula. Uma educação de qualidade perpassa essa contextualização no processo de ensino-aprendizagem. Cabe ao professor reconhecer as diferenças intergeracionais e as habilidades e competências que já fazem parte do repertório dos alunos atuais, forjados pela cultura digital. Entre o corpo estudantil, faz-se necessário reconhecer as diferenças interpessoais e intergrupais que evidenciam a multiplicidade de culturas em meio à população. É inegável que uma das principais marcas das sociedades contemporâneas é o multiculturalismo, entendido como “[...] a existência de uma série de culturas diferentes na mesma sociedade” (KROHLING, 2009, p. 104). O mesmo aluno da sala de aula, especialmente, é o aluno no contexto digital, construtor e colaborador de criações conjugadas. No entanto, “[...] o multiculturalismo na sociedade brasileira é diferente daquele das sociedades europeias ou da sociedade estadunidense” (CANDAU, 2008, p. 50), pois cada contexto específico carrega suas próprias marcas e tensões. A diversidade cultural tem reflexos importantes no ambiente escolar, uma vez que é esse o espaço de convivência primordial dos estudantes, fora da esfera familiar. É ali que as



diferenças se encontram, se percebem e deveriam ser consideradas e valorizadas. Sobre isso, Rojo (2012, p. 15) argumenta que: “[...] no caso brasileiro, em nossas salas de aula, essa mistura de culturas, raças e cores não constitui constatação tão nova, embora passe o tempo todo quase totalmente despercebida ou propositadamente ignorada”. Diante disso, especificamente no contexto brasileiro, Candau (2012, p. 237) adverte que [...] se quisermos potencializar os processos de aprendizagem escolar na perspectiva da garantia dos direitos à educação, teremos de trabalhar com urgência as questões relativas ao reconhecimento e à valorização das diferenças culturais nos contextos escolares. Portanto, uma formação docente, em nosso entender, pressupõe integrar as diferenças no ambiente de ensino-aprendizagem.

No caso do ensino da língua inglesa, já enfrentamos outro tipo de falha em relação à interculturalidade e o multiculturalismo. Como citado, os professores de inglês costumam enfatizar a cultura norte-americana e a britânica, desconsiderando todas as demais culturas (de outras localidades ou próprias às diversidades regionais) que poderiam ser trabalhadas sem prejuízo ao aprendizado da língua.

3. Os desafios do ensino de língua inglesa na perspectiva da interculturalidade

Antes de debatermos sobre o ensino de língua inglesa, temos que ter em mente que a língua estrangeira está inserida em um contexto de globalização econômica, social e cultural. Todo esse cenário atual de globalização faz com que pessoas de diferentes culturas acabem falando uma mesma língua, o que acaba gerando uma comunicação intercultural, ou seja, os falantes da língua trazem consigo culturas diferentes. De acordo com Piller (2011), “os principais desafios da comunicação intercultural são o desafio linguístico do aprendizado de línguas, os desafios discursivos da estereotipia, e os desafios sociais da inclusão e da justiça”. Sendo assim, é perceptível a relevância do ensino de línguas estrangeiras frente às experiências de comunicação intercultural, uma vez que, através do contato com os aspectos culturais que o estudo de uma língua estrangeira proporciona podemos ter acesso a códigos linguísticos variados, o que facilitará nossa comunicação com pessoas de origens diferentes.

Há, no entanto, um movimento contraditório na experiência intercultural proposta por determinadas perspectivas pedagógicas referentes ao ensino da língua inglesa no Brasil, quanto ao desafio de inclusão e justiça social, de forma particular; propostas como “falar como nativos de língua inglesa”, na maioria norte-americanos ou britânicos, bem como concepções linguísticas de caráter duvidoso, inconsistente, como a exclusão da língua



materna do aprendizado. Tais propostas, ao invés de se afastarem da estereotipia e se aproximarem de um engajamento por inclusão e justiça social, através de uma experiência intercultural, na verdade, incentiva o distanciamento da valorização da diversidade das identidades regionais, a promoção de certos preconceitos linguísticos e a disseminação de concepções linguísticas distorcidas por uma linha de produção mercadológica. A educação, que deveria ser libertadora, acaba se tornando uma prisão de falsas concepções.

As escolas bilíngues são uma tendência da sociedade contemporânea. Muitas dessas escolas acabam proibindo o uso da língua materna em ambiente escolar, fazendo as crianças e jovens se servirem unicamente da língua alvo no ambiente escolar. Essa perspectiva pedagógica que algumas escolas estão adotando pode vir a gerar problemas no desenvolvimento da língua materna dessas crianças, pois elas estão iniciando sua entrada no universo linguístico, o que nos mostra uma dimensão preocupante da interculturalidade no ensino da língua inglesa.

Para entender todo esse movimento em curso no ensino da língua inglesa seria preciso uma discussão aprofundada sobre as concepções de globalização e sobre o papel da língua inglesa, tendo que levar em consideração, também, o papel influenciador das redes sociais e do mundo digital, o qual se intensificou no mundo pós-pandemia. No entanto, podemos nos apoiar em Patriota (2002) para afirmar, de forma ampla, que o processo de globalização se utiliza de forças desiguais e possui uma geometria de Poder própria.

Marilena Chauí fala sobre cidadania cultural como “direito de todos os cidadãos, sem privilégios e sem excludentes” (2006, p.72). É nesta perspectiva que surge o conceito de cidadania planetária ou cosmopolita, que nasce como oposição à globalização autoritária que cria embaraços para que os países mais pobres e em desenvolvimento não prosperem econômica e socialmente. Enquanto a primeira promove uma cidadania cultural genuína, a segunda reforça as estereotípias e acelera o processo globalizatório que acaba reduzindo e sufocando as identidades regionais. Em meio a todas essas perspectivas, reside o grande desafio do ensino da língua inglesa e sua dimensão intercultural.

A educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. (CANDAUI, 2009)

Com o avanço da educação bilíngue e as propostas pedagógicas que são oferecidas neste movimento, é preciso estar sempre atento à função intercultural promovida e as diversas



problemáticas que podem estar presentes. Não podemos negar de forma alguma, como já citado acima, os benefícios cognitivos e de desenvolvimento que o acesso a uma língua estrangeira pode proporcionar. Porém, devemos estar atentos ao prisma da cidadania cultural, dos interesses envolvidos no processo de globalização, às abordagens pedagógicas e suas dimensões interculturais. Considerando que a Educação é dever constitucional do Estado, política pública regulamentada também para a educação de rede privada, a abordagem intercultural, nas propostas pedagógicas do ensino de línguas, deve ser debatida frequentemente frente à intensa dinâmica do ensino bilíngue e a expansão do ensino da língua inglesa no Brasil.

4.Exemplos de interculturalidade em aulas de língua inglesa.

Como mencionado, apesar da imersão na língua alvo ser importante para o aprendizado de uma língua estrangeira, a interculturalidade também tem sua importância para o desenvolvimento do aluno enquanto ser humano. É necessário trabalhar diferentes culturas dentro de uma sala de aula, não somente as de língua inglesa, para que assim as crianças possam crescer livres de preconceções e preconceitos que seus antepassados carregavam e disseminaram através de suas gerações.

A docência envolve o professor em sua totalidade; sua prática é resultado do saber, do fazer e principalmente do ser, significando um compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade e sua transformação. (GRILLO, 2004)

O planejamento de aulas envolvendo culturas para além daquelas falantes da língua alvo é, de fato, mais complicado que a elaboração daquelas que utilizam a cultura de um país falante da língua. Entretanto, não podemos permitir que isso nos limite enquanto professores. A fim de oferecermos alguns exemplos para aqueles que se disporem a ler o presente artigo, a seguir, serão oferecidos três planos de aulas envolvendo diversidade de culturas. As aulas sugeridas servirão como um plano de ideias para que professores possam se inspirar, adaptando conforme turma, nível e circunstâncias institucionais e contextuais.

Plano 1: Trabalhando cultura de países que não têm inglês como língua oficial.

No Brasil, a infraestrutura das escolas varia de acordo com o trabalho administrativo de seus gestores, principalmente. Assim, compra e manutenção de equipamentos e recursos, programas de capacitação e apoio didático dependem de como a escola é dirigida e



organizada. Sabemos que nem todo professor tem acesso aos meios utilizados neste plano. Entretanto, esperamos que esta ideia possa ajudar os professores de alguma maneira. Além disso, vale ressaltar que o filme citado é apenas uma sugestão, porém, é necessário que o filme escolhido transmita a cultura do seu povo, para que, assim, a aula alcance seu objetivo.

Ementa: Trabalhar a competência de leitura em inglês dos alunos através de um filme em que seja possível apresentar uma cultura diferente da cultura do país de residência e dos países falantes da língua inglesa. Depois de assistir ao filme, trabalhar os aspectos culturais do país onde o filme se passa, em comparação com o país dos estudantes e um país que tenha o inglês como língua oficial.

Conteúdo: Vocabulário e cultura.

Sugestão de filme: Parasita.

Objetivos:

- Fazer com que os alunos assistam ao filme na língua original (coreano) e com legenda em inglês para, assim, trabalhar a competência de leitura.
- Apresentar aos alunos pontos discrepantes e similares entre a cultura coreana, brasileira e de qualquer outro país que tenha o inglês como língua oficial, por exemplo: Jamaica.
- Trabalhar os preconceitos acerca da cultura coreana e brasileira para que, assim, o estudante fique atento e não reproduza comentários ou gestos racistas e xenófobos.
- Fazer com que os alunos pesquisem mais curiosidades sobre a cultura coreana e apresentem aos demais colegas.

Metodologia: O meio utilizado para melhor entendimento sobre as diferenças e similaridades entre as culturas seria uma aula expositiva e interativa aos alunos para que houvesse não só a apresentação das culturas, mas o debate sobre elas. Também se faz necessário o estudo de caso e apresentação de seminário.

Disposição da aula:

1º momento: Apresentar a ideia da aula para os alunos, a fim de que eles prestem atenção nos pontos importantes do filme, o que vai ajudar na hora do debate.

2º momento: Exibição do filme.



3º momento: Destacar os pontos importantes do filme e provocar debates sobre ele na turma.

4º momento: Apresentar, através de *slides*, similaridades e discrepâncias entre as culturas e preconceitos sofridos pelos povos dos países em questão.

Recursos didáticos: Projetor ou televisão para passar o filme, *slides*, internet para os alunos pesquisarem os temas.

Obs: Em caso de não haver rede de internet na escola, o professor pode imprimir alguns textos, como fonte de pesquisa, para que os alunos possam ler e fazer seus trabalhos. Também será necessário trabalhar o filme por mais de uma aula, pois apenas um encontro, talvez, seja pouca carga horária para a realização de todo o cronograma.

Plano 2: Trabalhando as culturas das diferentes regiões do Brasil no ensino de língua inglesa.

Esta sugestão tem a função de trabalhar as diferenças regionais de um país tão grande quanto o Brasil a fim de que haja uma diminuição da xenofobia a pessoas de regiões historicamente mais prejudicadas por esses tipos de preconceitos. De fato, muitas vezes ouvimos que professores devem centrar atenção na cultura do país falante da língua alvo, e esse método tem sua eficácia comprovada, mas, se estamos falando de interculturalidade, não podemos esquecer do pluralismo cultural existente em nosso próprio país.

Obs: Em uma única aula não seria possível abordar o tema e realizar a feira, até porque é necessário explicar para os alunos, primeiramente, o que será preciso para a realização da atividade. Então, este é um plano de aula que será dividido em duas partes, ou seja, passa a ser uma sequência didática.

Ementa: Trabalhar as noções culturais acerca das regiões dos Estados Unidos, ou país falante escolhido pelo professor, e do Brasil. Trabalhar, também, a competência da fala dos alunos através de uma feira regional, além de outras competências que seriam trabalhadas ao longo do processo de criação da feira.

Conteúdo: Vocabulário e cultura.

Objetivos: Fazer com que os alunos falem inglês enquanto apresentam a cultura que lhes foi destinada pesquisar e apresentar.



Metodologia: O meio utilizado na primeira parte seria aula expositiva e a explicação da atividade que viria nas semanas seguintes; e na segunda parte, haveria a feira entre os alunos dentro da própria sala de aula.

Primeira parte

Disposição da aula:

1º momento: Aula expositiva sobre como os países falantes da língua inglesa, como por exemplo os Estados Unidos - que é o mais conhecido e falado -, também tem suas diferenças culturais, dependendo da região.

2º momento: Falar sobre as diferenças regionais do Brasil.

3º momento: Explicar como seria a feira.

4º momento: Dividir os grupos e as regiões.

Segunda parte

Disposição da feira: Cada grupo de alunos ficaria responsável por uma região do Brasil e teria que montar uma banca mostrando o que cada região tem de melhor: suas comidas, suas belezas, seus pluralismos e curiosidades. Entretanto, eles teriam que falar em inglês na apresentação. A feira regional aconteceria dentro da própria sala de aula e eles se apresentariam uns para os outros. Ao final, as comidas que os estudantes trouxeram representando as regiões poderiam ser compartilhadas.

Recursos didáticos e materiais: *Slides* e o que os alunos solicitarem para a feira.

Obs: Esta feira pode ser uma forma de avaliação e distribuição de pontos.

3: Trabalhando a famosa imersão cultural para o aprendizado de língua estrangeira.

É quase senso comum que a melhor maneira de imersão cultural se dá através do intercâmbio em que o estudante é completamente inserido dentro da cultura do país alvo, o que o ajudará a aprender a língua mais rápido e ter um vocabulário mais extenso. Porém, como trabalhar por esse objetivo pode levar alguns anos a mais do que cursar o ensino fundamental e médio, os professores das redes públicas (e particulares) devem se armar de ferramentas que façam essa imersão cultural durante suas aulas. E por que não? Se estão realizando um ensino de língua estrangeira de qualidade? O plano de aula a seguir visa a estratégia de imersão dentro de sala de aula.



Obs: Em caso de não haver como transmitir a série, também se pode trabalhar apenas através do *script* da série com as falas detalhadas. Também deve ser necessário dividir este plano para duas aulas.

Ementa: Trabalhar a competência da fala com uma pequena peça teatral. Os alunos irão assistir a um episódio de uma série; divididos em grupos, terão cenas diferentes do episódio assistido para cada grupo fazer sua própria interpretação cênica. A partir do *script* escrito das falas também é possível trabalhar a gramática e a competência de leitura.

Conteúdo: Vocabulário, gramática e cultura.

Objetivos:

- Trabalhar gramática através do *script* das falas do episódio.
- Fazer com que os alunos pratiquem a língua através das falas dos personagens em cena.
- Inserir o aluno um pouco na cultura do país falante da língua alvo.

Metodologia: Aula expositiva e interativa.

Sugestão de série: *Friends*.

Primeira parte

Disposição da aula:

1º momento: Assistir ao episódio da série escolhida.

2º momento: Trabalhar gramática a partir dos diálogos do episódio.

3º momento: Dividir os grupos, distribuir as cenas e roteiros.

Segunda parte

Disposição da aula:

1º momento: Apresentação dos grupos.

2º momento: Comentários sobre a apresentação.

Recursos didáticos e materiais: Projetor, computador e papel com os *scripts* da série.

Avaliação: As apresentações podem servir como forma de pontuação para a nota do bimestre.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino no nosso país tem uma história conturbada, vivemos em um lugar em que, em média, onze milhões de pessoas são analfabetas. As condições das escolas públicas, em grande maioria, são precárias; em casa, alunos passam por situações complicadas devido à baixa qualidade da educação e de pobreza. Não teria como o ensino de línguas ter uma história harmoniosa dentro do território nacional. Entretanto, não se pode deixar as coisas continuarem como estão. É preciso que o governo ofereça melhores políticas públicas educacionais; maior fiscalização da administração dos recursos destinados à educação básica e dos programas de formação continuada dos professores dos estados e municípios; maior investimento na educação e garantia do uso qualitativo dos recursos, para que, a partir daí, ser um educador não seja uma profissão tão desgastante, por vezes frustrante e sempre tão desafiadora. A educação é o meio mais eficaz de garantir um país de cidadãos respeitadores, não preconceituosos e é, também, o meio mais eficaz de combate à pobreza material e intelectual, cognitiva.

Para usar nossa educação para formar, de maneira correta, as crianças – que sempre serão o futuro de uma nação – é necessário valorizarmos a interculturalidade. É por meio dela que os alunos têm acesso a informações e culturas mais longínquas, assim como é através dela que se assegura que as diferenças culturais estaduais sejam respeitadas dentro da nação. Enquanto o desconhecido nos causa medo, o conhecimento nos abre fronteiras. Pela interculturalidade crianças que nunca passaram das linhas que delimitam seu estado podem conhecer o mundo e se tornarem ativos na luta contra todos os tipos de estereótipos e preconceitos.

O ensino de língua inglesa nos possibilita trabalhar com um grande leque de temas e conteúdos; de forma espontânea, a interculturalidade passa a ser, também, uma oportunidade para fazer da educação um lugar libertador, plural. Claro, não podemos esquecer que a imersão na cultura de um país que fale a língua alvo é necessária, mas não são apenas os Estados Unidos e a Inglaterra falam inglês como língua nativa; temos uma variedade de países na África e em outros continentes que também podem e devem chamar essa língua de sua. Além do mais, não se deve focar apenas em países falantes do inglês, como já falamos no presente artigo. Durante o ensino da língua inglesa, pode-se usar materiais de diversas culturas para a quebra de concepções adquiridas ao longo dos tempos. Por exemplo, o ocidente e o oriente são diferentes nos aspectos culturais, e nós, ocidentais, crescemos com a concepção que asiáticos são todos iguais, quando, na verdade, isso é um mito fiada numa falsa



crença que pode levar a uma forma de preconceito. Uma pesquisa nem tão demorada leva qualquer interessado a perceber que isso não passa de uma história inventada e repassada tantas vezes que acabou virando uma “verdade” entre os povos ocidentais. Na verdade, essa falsa crença não é um privilégio de povos asiáticos; acontece em muitos países. Sofremos com o mesmo no Brasil, por exemplo, por estereótipos e falta de conhecimento em relação ao nosso povo, nossos costumes, nossa língua e nossos sotaques.

A falta de interculturalidade não é um problema exclusivo do Brasil. Isso fica claro quando certo vídeo viralizou na internet com pessoas que não sabiam identificar nenhum outro país no mapa mundi a não ser o seu próprio, como se apenas existisse um país no mundo. A falta dessa perspectiva multicultural reflete nas ações das pessoas no mundo. Enquanto mundo globalizado, não deveríamos mais ter que lutar contra preconceitos de nenhum tipo: geográfico, moral, religioso, racial, estético, linguístico-cultural. Entretanto, parece que quanto mais o mundo evolui tecnologicamente, menos as pessoas investem na evolução de suas mentes. Os professores detêm um grande poder nas mãos, que é a educação, usemos esse poder da melhor forma possível.

REFERÊNCIAS

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, 2008

_____. *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro, 2009.

COUTINHO, N.; PRADO M. *Desafios da Educação: O ensino da língua inglesa nas escolas públicas brasileiras*. Univesp TV através da multiprogramação da TV Cultura. São Paulo: canal 6.2. Programação completa em: <http://univesptv.cmais.com.br>

CHAUÍ, M. *Cidadania Cultural: o direito à Cultura*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

DAGIOS, M. G.; BRUZ I. M.; MULIK, K. B.; FERNANDES, K. A. R. C. de M. O livro didático de língua inglesa e questões de cultura e interculturalidade. *XI Congresso Nacional de Educação*. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9605_6126.pdf> Acesso em: 15 de jul. de 2021.

GRILLO, M. O professor e a docência: encontro com o aluno. In: ENRICONE, D. *Ser professor*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

KARLBERG LESSA, G. L. A importância da língua no contexto sociocultural do mundo. *A Gazeta do Acre*, 3 de mar. de 2010. Disponível em:



<https://agazetadoacre.com/2010/03/artigos/luisa-lessa/a-importancia-da-lingua-no-contexto-socio-cultural-do-mundo/>> Acesso em: 7 de jul. de 2021.

KROHLING, A. Multiculturalismo, interculturalidade e direitos humanos. In: KROHLING, A. *Direitos humanos fundamentais: diálogo intercultural e democracia*. São Paulo: Paulus, 2009.

LIMA, B. F. de. *Experiência intercultural mediada pela internet: O ensino de língua via telecolaboração*. Natal. RN, 2017.

PATRIOTA, L.M. Cultura. Identidade Cultural e Globalização. In: *Qualitas Revista Eletrônica* (UEPB). Campina Grande, 2002

PILLER, I. *Intercultural Communication: A critical Introduction*. Edinburgo: Edinbough University Press, 2011.

PORTER, R.E.; SAMOVAR, L.A. (Ed.). *Intercultural Communication*. California: Wadworth Publishing Company, 1994.

_____; SAMOVAR, L.A. *Communication Between Cultures* California: Wadworth Publishing Company, 1995.

RAMAL, A. Combate ao preconceito contra nordestinos precisa começar em casa e na escola. *GI*, 28 de set. de 2014. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/blog/andrea-ramal/post/combate-preconceito-contr-nordestinos-precisa-comecar-em-casa-e-na-escola.html>> Acesso em: 18 de jul. de 2021.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R. (org.). *Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs*. 2ª reimpressão. São Paulo: Parábola, 2016.

VEJA. (Educação). Por falta de proficiência em inglês, 110 bolsistas do Ciência sem Fronteiras vão voltar para o Brasil. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/por-falta-de-proficiencia-em-ingles-110-bolsistas-do-ciencia-sem-fronteiras-va-voltar-para-o-brasil/>Acesso em: 17 ago. de 21



CAPÍTULO 9

TECNOLOGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

Jadson Themistocles da Silva, Formando do Curso de Letras – Línguas Estrangeiras Modernas/Inglês da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

RESUMO

O presente trabalho foi elaborado como parte do processo de aprendizagem e avaliação da disciplina de Estágio Supervisionado de Formação de Professores para o Ensino Médio. Discutimos temas relevantes no contexto de ensino aprendizagem de língua inglesa no ambiente virtual através de pesquisa-ação. Para tanto fizemos uso de diversas plataformas digitais voltadas para o ensino de língua Inglesa e posterior reflexão acerca da apropriação de metodologias, abordagens e tecnologias digitais já conhecidas que vem sendo utilizadas nessas plataformas. Para tanto, utilizamos autores como Larsen (2000), Barros (2018), Ghedin (2018), entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Ambiente virtual, Ensino médio, Língua Inglesa

INTRODUÇÃO

O atual contexto de pandemia vem causando graves prejuízos, quando não o total fechamento de ampla faixa de estabelecimentos comerciais. Consequentemente, muitos setores precisaram se reinventar e quando possível se adaptar para continuar a existir. Essa adaptação, na grande maioria dos casos, esteve intrinsecamente ligada ao conceito de serviço remoto ou digital.

Muitas empresas adotaram de maneira contingencial ao *home office*, modalidade de serviço em que o funcionário não precisa sair de casa para exercer suas funções. O grande desafio envolvido no processo certamente está ligado ao treinamento. Treinar toda a força de trabalho, bem como acompanhar o que outrora era feito sob os olhos e acompanhamento de um supervisor direto, agora, teria de ser feito remotamente.

No mesmo contexto, o qual será aqui tratado com maior detalhamento, tanto escolas privadas quanto particulares não estiveram em condições confortáveis enquanto com as portas fechadas. A retomada imediata seria (e até o presente dia é) almejado pela grande maioria dos profissionais envolvidos no setor educacional (contanto que a retomada ocorra com os devidos cuidados sanitários). Embora o cenário mais confortável para a grande maioria dos



professores, da atualidade, seja as aulas presenciais, o conceito de ensino remoto vem sendo implementado gradativamente por grandes instituições. Conseqüentemente, o ensino remoto, bem como a implementação de ferramentas digitais tem se tornado pré-requisito para o bom andamento dessas novas aulas que passaram a ser totalmente digitais.

O desafio da sala de aula continua existindo: alunos distraídos, conteúdos comprimidos para atender a um cronograma curto e a conhecida acessibilidade que outrora seria associada à falta de transporte ou material didático, agora, em contexto de sala virtual, mostra-se na falta de aparelhos necessários para atender às aulas e na falta e/ou oscilação da internet durante as aulas.

Contudo, nada tem sido capaz de interromper o fluxo do conhecimento. Embora seja factual a existência de barreiras para o ensino remoto, o ensino de línguas tem se mostrado cada vez mais presente nos ambientes virtuais, como medida mitigatória nas instituições de ensino de línguas, principalmente particulares. Tal fato impulsiona o experimento de novas ferramentas que antes não se faziam necessárias, porém, agora se fazem essenciais para promover a interação que, diferentemente de diversas outras disciplinas, precisa estar presente no percurso de aquisição de línguas.

O aumento na procura de aulas virtuais de ensino de línguas

Com o isolamento social, o esperado é que haja uma crescente mudança nos hábitos de consumo, em todas as esferas. Aliado aos esporádicos “*lock down*”, essa mudança de comportamento no consumo levou ao fechamento de diversos estabelecimentos comerciais, principalmente restaurantes. No entanto, se por um lado muitos estabelecimentos precisaram fechar suas portas, por outro, a demanda por novos serviços passou a existir, o que certamente favoreceu o surgimento de *start ups* nos mais variados seguimentos. O serviço de transporte, certamente, teve seu desfalque, oriundo da falta de mobilidade nas grandes cidades, mesmo que por um curto período. Em contrapartida, o serviço de “transporte de alimentos” (delivery), certamente, teve um aumento absurdo com a alta demanda de alimentos a serem entregues nas residências – que se tornaram tanto o local de isolamento social como o de trabalho.

Não diferente desses seguimentos de prestação de serviços, as instituições de ensino de idiomas também precisaram elaborar estratégias para atender às novas demandas. O momento foi de tentar se reinventar ou de ser extinto por completo do mercado. Certamente, a



maratona do comércio digital demandou esforços imensos, tanto das instituições na elaboração didática, agora voltada para plataformas digitais, como dos professores, para se adaptar ao novo ambiente.

Mesmo o mais leigo usuário de internet não deixaria de perceber o quão presente as escolas de idiomas, bem como os novos empreendedores do nicho línguas, têm se mostrado presentes nas mídias sociais. Uma nova tendência vem surgindo e, ao que parece, tende a crescer mais e mais (ou talvez reduzir, visto que são vistos como um incômodo): os anúncios que surgem sem aviso prévio no *youtube*, os diversos perfis no *instagram*, bem como no *facebook*, são os principais meios de divulgação dessas escolas, que oferecem até amostras grátis.

No período, foram (e ainda têm sido) notórias as ofertas de semana da fluência; fim de semana gratuito do curso X; curso *on-line* gratuito Y; além dos produtos gratuitos oferecidos ao ceder suas informações de contato. Ao que parece, os empreendedores desenvolveram uma abordagem bem simples: um anúncio chamativo, seguido de uma oferta gratuita ou de teste para um dado produto em troca de seus dados de contato. Com isso, fica estabelecido o elo entre os interessados e as instituições, que passam a contatar o possível interessado, ora por e-mail, ora por telefone.

Metodologias e práticas pedagógicas no ensino de línguas (em rápidas palavras)

Behaviorismo

Segundo Moreira (1999), o behaviorismo se vale dos comportamentos, acima de tudo, mensuráveis, de um indivíduo. As repostas que o indivíduo dá aos estímulos servem como termômetro para definir qual estímulo é mais eficaz para a obtenção do comportamento desejado. Com isso, há importância em se observar o estímulo, a reação e a consequência. A consequência, por sua vez, exerce uma função crucial, fortalecendo determinados comportamentos: se a consequência for boa, determinado comportamento é reforçado; para uma consequência ruim, determinado comportamento tende a diminuir.

Construtivismo

Baseia-se principalmente na perspectiva de que o aluno merece ser protagonista durante o processo de aprendizagem. Consequentemente, deve ser um sujeito ativo e não



apenas um receptor de conteúdos no momento das aulas. No processo, almeja-se que o conhecimento seja construído pelos próprios alunos por meio de suas vivências, que são únicas. O professor, nesse modelo, deve ser um mediador e não apenas uma fonte de saber, deve convidar o aluno a descobrir, incentivando o “fazer junto”, ao invés de ter uma resposta pronta.

No ensino, esta postura implica deixar de ver o aluno como um receptor de conhecimentos, não importando como os armazena e organiza em sua mente. Ele passa a ser considerado agente de uma construção que é sua própria estrutura cognitiva. (MOREIRA,1999, p.15)

Humanismo

Moreira (1999) explana em relação ao humanismo: “o aprendiz é visto como um ser que pensa, sente e age de maneira integrada, mas é a aprendizagem significativa que torna positiva esta integração, de modo a levá-lo à autorrealização, ao crescimento pessoal”. Sob essa perspectiva, a sala de aula ou as aulas individuais são focadas, primeiramente, em uma investigação singular ao que interessa ao aprendente de língua. Os temas devem ser abordados de maneira a considerar o que agrega e têm valores para os aprendentes de forma a gerar estímulo e crescimento não apenas intelectual, mas de modo a interferir, inclusive, nas escolhas e atitudes do indivíduo.

Uso da língua materna e a tradução nas fases iniciais

Apesar de muito ser discutido acerca do uso de tradução no atual contexto de aprendizagem, em que, na maioria dos casos, não se recomenda o uso da língua materna no processo de aquisição de uma nova língua, é notória a existência de muitos mediadores que utilizam a língua materna como ferramenta pedagógica, podendo, inclusive, serem citadas aqui algumas figuras públicas que vêm se fazendo presentes nas mídias sociais, como o Mairo Vergara e o projeto inglês, com sucesso.

Mairo Vergara se apresenta nas mídias sociais oferecendo dicas de língua Inglesa, bem como apresenta sua plataforma on-line para ensino-aprendizagem das línguas inglesa e espanhola. Na plataforma, o usuário depara-se com uma série de vídeos em que Mairo Vergara, além de ministrar sua aula, ensina ao usuário como estabelecer sua rotina de estudos apropriando-se, principalmente, do uso do estudo focado na *repetição espaçada*. O método propõe, inicialmente, que o usuário não só assista às aulas, mas, principalmente, estabeleça



uma rotina de estudos regular em que consiga estudar sozinho com os materiais cedidos na plataforma. Aliado a isso, o aluno é instruído a pesquisar nas mídias sociais os conteúdos que mais o interessarem, propiciando ao aprendente uma aquisição voltada para as suas necessidades individuais.

Nas etapas iniciais do método, sugere o uso de traduções, momento em que a língua materna é usada de todas as maneiras para atribuir sentido às palavras. A abordagem comunicativa abordada por Larsen (2000) preza pela aquisição de uma nova língua pelo uso dessa nova língua, abordagem esta que vai de encontro ao que é proposto nas etapas iniciais no método Vergara. Neste, existe uma tradução espontânea em que é esperado que o aluno entenda o sentido das frases após a tradução explícita, contudo, nunca focando na gramática contida nos enunciados.

Embora exista uma grande ênfase na abordagem comunicativa, na atualidade, Mairo se posiciona firmemente quanto ao uso da língua materna nos primeiros estágios. Suas aulas são predominantemente em português. Determinada escolha sugere que as metodologias adotadas no método Vergara são fruto de uma formação baseada em *Pesquisa-ação* (GHEDIN, 2018). O detentor da plataforma demonstra claramente que possui um vasto conhecimento teórico e que não apenas seleciona metodologias que possuem amplo embasamento científico, mas também implementa à sua maneira, em suas aulas, esses métodos, demonstrando o quão foi importante a experimentação de diversas metodologias no decorrer de sua carreira docente. Destaco aqui o conceito de aprendizagem I+1 e o uso de aprendizagem considerando a *repetição espaçada*.

Em relação ao I+ 1, em determinado nível, o estudante é ensinado do que se trata a técnica (basicamente é acrescentado um elemento lexical novo em uma frase já conhecida) e como esta pode ser aplicada eficientemente na rotina de estudos do aprendente. Não se trata do instrutor usar a técnica em sua aula, o que de fato ocorre é que o aluno aprende em um primeiro momento o que é essa técnica e, em seguida, é orientado a fazer uso dela em sua rotina de estudos. Em suma, ao aluno é ensinado como aplicar uma técnica já conhecida fazendo uso dos recursos de mídia e *softwares* disponíveis atualmente e que provavelmente não existiam quando esses conceitos teóricos vieram à tona.

Para explicar acerca do sistema de *repetição espaçada* é importante mencionar que duas memórias operantes no sistema de aquisição são amplamente consideradas no processo de aquisição: as memórias primária e secundária.



memória primária, diz respeito aquelas que ainda estão na consciência, e que dizem respeito ao presente psicológico da pessoa. O segundo tipo, memória secundária, diz respeito aquelas que já passaram para o inconsciente da pessoa e que fazem parte do passado psicológica. (MOTA, 2000, p. 2)

Considerando os dois tipos de memórias operantes, tem sido amplamente discutido o uso de sistemas de repetição pelos meios digitais, já conhecido como sistema de *repetição espaçada*, que tem por objetivo reativar a memória de maneira sistemática afim de preservar o conteúdo recém estudado por mais tempo na memória primária:

A partir da aplicação das hipóteses de Ebbinghaus ao longo de anos, foi possível elaborar a técnica de repetir o conteúdo em períodos pré-determinados como meio de reativar a memória e estimular a retenção do conteúdo por intervalos mais longos. Muitos professores utilizam essa prática de modo habitual e a chamam de revisão de conteúdo. Os Sistemas de Repetição Espaçada (SRE), em inglês, Pace Repetition Systems (SRS) utilizam estas técnicas, porém de forma otimizada. (BARROS, 2018, p.3)

Uso de mídias e conteúdo literário na sala de aula virtual

Um dos recursos extremamente utilizados como ferramenta em todas as plataformas visitadas foi a mídia. Atualmente a valorização do material puro, autêntico, do mundo real e, principalmente atual, tem sido ampliada em todas as disciplinas e em todas as instituições. No ensino de línguas, em especial, essa questão merece destaque, pois aprender uma língua não se restringe a dominar uma habilidade linguística. Vale lembrar, é possível que um aprendente de língua inglesa tenha pleno domínio da escrita acadêmica, porém, enfrente dificuldades para se comunicar via *whats App*, que hoje, ao contrário de uma década atrás, tornou-se um dos maiores meios de comunicação.

Do mesmo modo que as atuais ferramentas de mensagens instantâneas (*whats app, telegram, messenger*) favorecem o surgimento de novas linguagens e, por isso, merecem espaço na sala de aula, a literatura também pode e deve ser utilizada, não apenas pela forma que é escrita, mas também pelo rico conteúdo cultural que pode expressar através de um conto, romance, drama, poema. Mendes (2010) explica que a linguística aplicada crítica se preocupa com questões sociais, culturais e políticas que possam levar ao desenvolvimento, mais do que tudo, de um projeto moral e político que desencadeie mudanças.

A grande maioria dos cursos on-line da atualidade tem dispensado o uso dos livros didáticos e se apropriado da mídia como fonte de conteúdo para as aulas. A justificativa é de que a mídia dá conta de fornecer material autêntico. Na plataforma do Mairo Vergara, por



exemplo, o uso das mídias ocorre de forma sutil nas etapas iniciais, conforme sua plataforma, no entanto, de início, já existe a recomendação da busca e uso delas.

As plataformas digitais e a apropriação das tecnologias digitais

No período de *lockdown*, tive a oportunidade de perceber a presença dessas plataformas através de redes sociais e, oportunamente, experimentá-las para entender como algumas instituições estavam lidando com o atual quadro. Pela experiência, é possível tecer comentários acerca de como as tecnologias vêm sendo utilizadas, bem como estas se relacionam com as metodologias previamente experimentadas no curso de Letras/Inglês em que sou aluno, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Cultura Inglesa

Plataforma 1 (Hiper English Cultura Inglesa)

A escola é extremamente transparente em relação ao custo das mensalidades. Ao ceder um período de teste gratuito aos alunos interessados, propicia aos estudantes a possibilidade de entender, na íntegra, como toda a plataforma funciona, garantindo que todo aluno que eventualmente decidir estudar junto à escola o faça de maneira consciente. O vínculo é estabelecido de maneira clara e objetiva: uso da plataforma on-line sem custos adicionais ou qualquer material didático.

A primeira orientação a todo o estudante que inicia na plataforma é o teste de nivelamento. Uma maneira prática de direcionar os alunos ao seu conteúdo mais conveniente. Feito o nivelamento, o estudante pode dirigir-se para seu módulo on-line, em que há diversas atividades a serem feitas. A plataforma conta com vídeos exclusivos com ótima qualidade, tanto de áudio quanto de vídeo; atividades de pronúncia com um sistema de identificação de vozes; e aulas de conversação, que ocorrem em diversos horários, todos os dias, com os níveis bem divididos.

Metodologia aplicada ao ensino

A plataforma sugere que o aluno desenvolva as atividades on-line de maneira autônoma. Gradativamente, o aluno assiste aos vídeos, realiza as atividades de *fill in the*



blanks e pratica a pronúncia. No caso de dúvidas, existem áreas na plataforma voltadas exclusivamente para o estudo gramatical. Ao final, as aulas de conversação ocorrem dissociadas das aulas em que o aluno está praticando, visto que a plataforma não propõe a formação de turmas específicas para as aulas de conversação em cada nível. O fato de não ser estabelecido um vínculo direto entre o módulo que o aluno está estudando e as aulas de conversação soa como positivo, ao passo que sugere total autonomia do aprendente de línguas para participar de todas as aulas de conversação, se assim desejar.

As aulas de conversação são conduzidas por professores em uma plataforma on-line própria da instituição, com duração de trinta minutos cada. Em relação à interação, o professor está sempre com a câmera aberta, enquanto os alunos não possuem opção de abrir a câmera. O professor usa *slides* na maioria das aulas e, durante o período de testes realizados, eram divididas em sequência de atividades bem elaboradas. Primeiramente, um *brainstorm* contendo imagens, as quais os alunos eram questionados acerca de seu significado. Um segundo momento era destinado a perguntas envolvendo determinado tópico; além de atividades envolvendo a associação de palavras às suas definições. Com isso, é notório que a plataforma, por um lado, oferece uma ampla oportunidade de prática de conversação, no entanto, passa para o aluno total autonomia no processo de aprendizagem de conteúdos, o que pode ser prático, mas não muito eficiente, no caso de o aluno não montar/seguir seu cronograma rigorosamente. Montar um cronograma e segui-lo é desafiador, visto que é uma tarefa que exige, acima de tudo, disciplina. Ao ceder aulas de conversação ilimitadas para os alunos, a plataforma lhes supre por completo a conversação, porém, até mesmo para absorver com eficácia os conteúdos trabalhados nessas aulas, é imprescindível uma sequência de retomada das aulas, o que é possível, sim, mas a escola delega essa tarefa para o aluno.

Moran (2009) discute acerca dos conteúdos e práticas que necessitam serem tratadas em sala de aula com maior ênfase. É uma realidade que atividades de cunho comunicativo merecem certo protagonismo nas intervenções entre docentes e discentes, pois algumas atividades em que a repetição é predominante não necessitam do tempo de sala de aula. O docente consciente é capaz de distinguir quais atividades realmente necessitam ser tratadas em sala de aula, sob supervisão, e quais atividades podem ser desenvolvidas individualmente por cada aluno. Com isso, podemos chegar à conclusão de que as aulas de conversação funcionam bem, mas poderiam ser articuladas para interagir com os módulos propostos na plataforma servindo como uma prática comunicativa do conteúdo estudado individualmente. O seguinte trecho destaca a relevância do acompanhamento individual quando diz:



Um aspecto importante refere-se ao acompanhamento dos aprendizes enquanto desenvolvem suas atividades de aprendizagem. Em atividades ao vivo o professor consegue monitorar facilmente as ações e reações de seus alunos, tomando em tempo real decisões sobre como conduzir sua aula. Em atividades a distância esse feedback é mais difícil de ser obtido. (TORI, 2018, p.32)

Algumas atividades são beneficiadas pelo acompanhamento presencial do professor. Diferentemente da elaboração de textos, que pode ser acompanhada facilmente no ensino remoto, a prática da pronúncia pode ser otimizada com o acompanhamento do professor, visto que a tentativa e acerto se ajusta gradativamente a cada tentativa. Ao final, a plataforma oferece uma prática de excelente qualidade, mas que exige um comprometimento do aluno para estabelecer seu plano de estudos e segui-lo à risca.

Plataforma 2 (Deep English)

A plataforma apresenta-se nos meios digitais pela internet. Em sua proposta inicial não faz uso de anúncios apelativos ou promessas de adquirir a fluência total em um curto período. Não existe apenas um produto a ser adquirido, no entanto, o que foi experimentado e pretende-se tratar aqui é o *fast fluency fórmula*.

O *web site* usa o dólar como moeda oficial, o que já pode ser visto como algo bem diferente, pois o valor em real vai estar sempre oscilando a cada mês. Uma característica boa é que o site não vende um curso completo, mas um período de uso. Com isso, além de oferecer um período de teste gratuito, o aprendente de línguas pode cancelar (ou deixar de ter acesso à plataforma) sua inscrição a qualquer hora, sem burocracia alguma. Trata-se de um serviço mensal, com pacotes de áudios e vídeos liberados semanalmente, os quais podem ser suspensos a qualquer momento pelos estudantes. Ênfase essa questão, pois, em alguns casos, o distrato contratual pode ser extremamente cansativo e frustrante pelos meios digitais.

Ao entrar no ambiente virtual da plataforma, os usuários são convidados a conhecer as variadas funções disponíveis através de vídeos curtos gravados por ambos, Aaron Campbell e Dan Douglas, fundadores da plataforma. O nível de edição dos vídeos é, em geral, excelente. Nota-se que o trabalho de polimento realizado é feito minuciosamente para que o produto seja um vídeo claro, objetivo, com excelente qualidade de áudio e uma resolução de boa qualidade. Essa, certamente, é uma das características fundamentais para qualquer instituição que deseje lançar-se no atual mercado digital: qualidade no material de estudo. O estudante de hoje já está habituado com o uso das novas tecnologias, os olhos estão acostumados com as altas resoluções e áudios impecáveis. Apresentar algo inferior a isso seria lançar um produto



fadado ao insucesso. Aaron Campbell e Dan Douglas certamente têm consciência disso e apresentam sempre seus produtos com excelente qualidade visual e sonora.

Metodologia aplicada ao ensino

A plataforma trabalha com o estudo guiado através de um bloco de vídeos para um determinado tema semanal, aliado a um bloco de áudios associados a um tema mensal, denominados, respectivamente, *core vídeo* e *core áudio*. Assim, os estudantes são convidados a fazer a escuta dos áudios e visualização dos vídeos durante o mês inteiro. Aliado às escutas, algumas atividades são propostas na plataforma envolvendo: a prática do vocabulário; que ocorre com pequenos questionários, os quais, apesar de serem bastante claros, não chegam a chamar tanto a atenção. Talvez por estarmos habituados a outras interações com uso constante de imagens, é possível inferir que esses exercícios, embora úteis, não cheguem a ser utilizados com grande frequência por grande parte dos usuários.

Além dos áudios e vídeos mensais, na plataforma também são liberados áudios com os seus devidos blocos de estudo semanais. Os temas são sempre bem interessantes e visam engajar os usuários em futuras discussões.

A conversação é encorajada por parte dos fundadores. Primeiramente, é recomendado que os estudantes façam uso de uma série de áudios com perguntas gravadas acerca de um dos vídeos ou dos áudios liberados no período. O aluno é convidado a ouvir a pergunta, respondê-la e, em seguida, ouvir a resposta padrão que pode servir como guia para aqueles que venham a ter dificuldades na elaboração de sua resposta. Os exercícios de prática no próprio site são úteis, mas exigem certo nível de autodisciplina.

O grande diferencial do *fast fluency fórmula* é a interação promovida através das reuniões semanais, que são divididas em três partes: primeiramente, todos os alunos entram em uma sala virtual em que um dos fundadores, Dan ou Aaron, dão as boas-vindas e fazem um pequeno aquecimento através de um *quiz* por meio do aplicativo *kahoot*. O aplicativo, aqui, demonstra ser extremamente eficiente para promover a interação com aprendentes que estão demasiadamente distantes. Na ocasião, os participantes estão localizados em países diferentes, e mesmo assim conseguem interagir através da plataforma digital sem nenhum problema. Em seguida, os estudantes são divididos em salas de apoio (*breakout rooms*) em que, através da reunião virtual, a tecnologia é utilizada para exercer seu papel de facilitador (PRENSKY, 2008), possibilitando aos estudantes de diferentes locais e culturas a



aprendizagem comunicativa. O exercício, aqui, ocorre através da fixação dos conteúdos previamente estudados por meio da conversação entre os alunos. Para esse momento, um questionário é fornecido previamente (geralmente no mínimo com uma semana de antecedência) para que todos os participantes atendam às sessões completamente situados acerca do que irão praticar/revisar. Seguem alguns exemplos de questões utilizadas para conduzir as sessões:

1. What do you think of death? (O que você pensa sobre a morte?)

2. What are some common ways that we can tell if a person is at death's door?

(Quais são algumas maneiras comuns que podemos dizer se uma pessoa está à beira da morte?)

3. Do you think death has a particular smell?

(Você acha que a morte possui um cheiro particular?)

4. How do you think Oscar the cat knows that death is near?

(Como você acha que o Oscar, o felino, sabe que a morte se aproxima?)

Por fim, as sessões de conversação encerram com o reagrupamento das duplas e as considerações finais. Nesse momento, os professores abrem espaço para eventuais dúvidas ou curiosidades que podem ter aparecido durante a sessão. Desse modo, os ciclos se repetem mensalmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade de pesquisa-ação elaborada propiciou o exercício da reflexão no âmbito da formação docente de forma extremamente oportuna, visto que o momento é de dúvidas, experimento e adaptações. A atividade, além de ter sido uma ferramenta de formação individual, também foi de extrema relevância para incitar a discussão acerca de pontos como: o professor e o seu papel no atual cenário educacional; a escola; e o que a mesma tem feito para apropriar-se de novas ferramentas, ao passo que continua a fazer uso de diversas metodologias já conhecidas; os gêneros textuais na sala de aula; e a importância social do gênero textual em uma sociedade que passa por constantes mudanças e movimentos e diversas adaptações na sala de aula. É esperado que a pesquisa aqui elaborada sirva de ponto de partida para futuras pesquisas acerca do que se têm vivenciado nas salas de aula



atualmente, e o que acompanham essas tendências na sala virtual, como: o papel do professor nas novas salas virtuais, a importância do ensino de cultura no ambiente de aprendizagem de línguas, entre outros diversos temas que têm sido discutidos e precisam fazer parte do processo de formação, tanto dos professores atuais, como dos alunos em formação inicial.

REFERÊNCIAS

BARROS, D de S. A. et al. Técnicas de estudos e gestão do tempo no auxílio à aprendizagem de fundamentos de algoritmo e lógica aplicada à computação. *Cimatech*, v. 1, n. 5, 2018.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S. de; ALMEIDA, W. A. de A. *Estágio com pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2015.

MENDES, E. *Por que ensinar cultura*. Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 2010.

MOREIRA, M. A. *Teorias de aprendizagem*. São Paulo: Editora pedagógica e universitária, 1999.

MORAN, J. M. *Pedagogia integradora do presencial-virtual*. In: Congresso Internacional de Educação a Distância, n. 9, São Paulo: Abed, 2002. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2002/trabalhos/texto50.htm>

MOTA, M. da. *Uma introdução ao estudo cognitivo da memória a curto prazo: da teoria dos múltiplos armazenadores a memória de trabalho*. Estudos de Psicologia (Campinas), v. 17, n. 3, p. 15-21, 2000.

PRENSKY, M. *The Role of Technology in teaching and the classroom*. Educational Technology, nov-dez 2020

TORI, R. *Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem*. Artesanato Educacional LTDA, 2018.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University, 2000.

VERGARA, M. *Repetição espaçada para aprender inglês*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h-CH-zLEXt8> Data de acesso: 15 de junho de 2021



CAPÍTULO 10

MUDANDO O JOGO DO ENSINO REMOTO DE L.I. COM GAMIFICAÇÃO

Bruno Henrique Xavier Moisés, Formando do Curso de Letras – Línguas Estrangeiras Modernas/Inglês da Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Professor do Projeto CLAP – Curso de Línguas em Apoio ao Professor

RESUMO

O presente artigo foi elaborado como parte do processo de aprendizagem e avaliação da disciplina de Estágio Supervisionado de Formação de Professores para o Ensino Médio/Inglês e tem como objetivo trazer discussões acerca da falta de engajamento dos estudantes no ensino remoto, medida tomada a partir de 2020 com a chegada da pandemia do novo Coronavírus, aumentando a evasão escolar, que já era alta no país, segundo dados de pesquisa feita pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) em 2009. Trago discussões sobre a inclusão digital nas escolas e como o professor pode mudar o ensino remoto para o aluno com baixo engajamento através de uma mudança de metodologia de ensino. Além disso, também é apresentada informações atuais e dados relevantes de pesquisa feita pelo Instituto Unibanco no ano de 2021 sobre a perda da aprendizagem durante a pandemia, tendo previsões de impactos ainda maiores, caso o engajamento dos alunos continue o mesmo do ano anterior. Como uma alternativa para aumentar o engajamento dos alunos, que ainda conseguem assistir às aulas no ensino remoto, apresento a gamificação como um fator importante para baixar o filtro afetivo dos alunos, baseando-me na teoria de Krashen (1985) para aumentar o engajamento e, assim, proporcionar uma melhor aprendizagem de língua inglesa. Em seguida, apresento sugestões e exemplos de atividades e plataformas gamificadas voltadas para o ensino de língua inglesa.

PALAVRAS-CHAVE: Gamificação; Evasão Escolar; Ensino Remoto; Língua Inglesa.

INTRODUÇÃO

Em 2020, com a abrupta mudança educacional do ensino presencial para o ensino remoto devido ao Coronavírus, muitos alunos foram prejudicados devido à falta de acesso às tecnologias necessárias para que a medida tomada funcionasse de forma adequada. E em meio a tantas incertezas quanto à data de retorno às atividades presenciais, a difícil tarefa de manter a aprendizagem dos alunos tem sido um grande desafio para todos os professores e demais envolvidos na educação. A falta de tecnologias necessárias, tais como o acesso à internet e aos equipamentos necessários para acompanhamento das aulas remotas, assim como a rotina diária e a ausência de condições favoráveis para estudos em casa tornaram-se barreiras para a dedicação às atividades educativas por parte desses jovens alunos.



Com a redução da socialização, problemas emocionais e socioeconômicos nas famílias desses alunos, somados também a aulas não adequadamente planejadas por alguns professores despreparados para criar aulas no ensino remoto contribuem significativamente para o baixo engajamento dos estudantes, como podemos ver na pesquisa do *TIC Educação* (2019): para 53% dos professores, a falta de curso específico para a utilização de tecnologias dificulta muito o trabalho, e para 26%, dificulta um pouco. Isso soma uma parcela de 79% de professores com alguma dificuldade relacionada ao acesso ou ao uso de tecnologias de rede que, um ano depois, viriam a ser parte vital de seus trabalhos pedagógicos. Dessa forma, muitos alunos que ainda conseguem ter acesso às aulas remotas podem ter sua aprendizagem comprometida. Neste artigo, proponho trazer o recurso lúdico da gamificação para auxiliar os professores de línguas estrangeiras no aumento de engajamento dos alunos que conseguem ter acesso às tecnologias no ensino remoto. Para isso, divido o trabalho em 3 etapas. Na primeira, à guisa de fundamentação teórica, procuro dar uma definição de gamificação baseando-se nos estudos feitos por Kapp (2012). Na etapa seguinte, discuto acerca da inclusão digital na sala de aula, o uso das TIC's na sala de aula, a evasão escolar em contextos antes e durante a pandemia, e no benefício de usar a gamificação para baixar o filtro afetivo dos alunos, aumentando, assim, o engajamento nas aulas. Para isso, usarei como fonte teórica Krashen (1987) e sua hipótese do filtro afetivo. Finalmente, na última etapa, apresentarei propostas possíveis de gamificação, transformando atividades de ensino de línguas em atividades gamificadas e adaptando recursos ao interesse dos alunos para o ensino de línguas.

1. Primeira etapa: fundamentando a gamificação

Segundo Kapp (2012), gamificação é a utilização de elementos de *games* fora do contexto dos *games* com a finalidade de motivar os indivíduos à ação, engajar pessoas, ajudar na resolução de problemas e promover a aprendizagem. Os elementos dos *games* a que Kapp se refere são: narração, regras, objetivos, *ranking*, diversão, competição e trabalhar em equipe colaborando uns com os outros. Para ilustração desses elementos, apresento o jogo *League of Legends*: Em *League of Legends*, os jogadores assumem o papel de "invocadores", controlando campeões (personagens) com habilidades únicas e que lutam com seu time contra outros invocadores ou campeões controlados por inteligência artificial. No modo mais popular do jogo, o objetivo de cada time é destruir o *nexus* da equipe adversária, uma construção localizada na base e protegida por outras estruturas. Cada partida de *League of Legends* é



diferente, pois os campeões sempre começam fracos e progridem através da acumulação de ouro e da experiência ao longo do jogo.

League of Legends foi bem recebido desde o seu lançamento e sua popularidade cresceu ao decorrer dos anos. Em julho no ano de 2012, foi o jogo para computador mais jogado na América do Norte e Europa em termos de número de horas jogadas. Até janeiro de 2014, mais de 67 milhões de pessoas jogavam *League of Legends* por mês, 27 milhões por dia, e mais de 7,5 milhões durante o horário de pico. *League of Legends* tem um cenário competitivo grande e ativo.

Na descrição do jogo, podemos observar os elementos dos *games* apontados por Kapp (narração, regras, objetivos, *ranking*, diversão, competição e trabalho em equipe). A gamificação, então, propõe usar desses elementos que conseguem prender e engajar tão bem as pessoas para outro foco. Criar tarefas com elementos típicos de jogos é uma tática que pode ser aplicada também a contextos organizacionais, à saúde, à vida social, à educação e ao aprendizado de línguas estrangeiras.

Ainda há alguns pesquisadores que atribuem à gamificação a simples adição de mecânicas de *games* (recompensas, pontos, medalhas) para tornar menos entediante a realização de tarefas cotidianas. Contudo, segundo Kapp, a gamificação não deveria tomar esse caminho. Os *games* são muito mais do que apenas sistemas de recompensas.

É importante salientar que ao trazer esses elementos de *games* para o contexto de aprendizagem, busca-se um objetivo que não é o do jogo, mas do ensino. A ideia da gamificação não é apenas entreter e divertir o aluno, embora ele possa, sim, se divertir; o que se procura ao usar esse recurso lúdico é propiciar algo mais significativo que sirva para reforçar algum tipo de aprendizagem no processo de ensino. É uma mudança, um desvio de foco de objetivos usando o mesmo recurso, no caso desse desvio para a educação, usa-se a gamificação para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem.

2. Segunda etapa: o professor pode mudar o jogo

Com esse processo de adaptação à realidade pandêmica foram expostas inúmeras desigualdades sociais e dificuldades educacionais que a área de línguas ainda enfrenta. Desigualdade em termos de acessibilidade ao ensino online, falta de preparo dos professores e instituições para lidar com esse modelo, plataformas e metodologias não funcionais, entre vários outros defeitos que a adequação ao ensino remoto e a distância evidenciam. Dessa



forma, muitos alunos que conseguem ter acesso às aulas remotas têm baixo engajamento devido a vários fatores, como falta de atribuição de significado às atividades, aulas monótonas através da tela, alunos na zona de maior conforto (em casa), e falta de aplicação de metodologias que coloquem o aluno como protagonista do aprendizado são algumas das possíveis causas. Ainda, sobre a falta de preparo dos professores e instituições para lidar com a abrupta mudança do ensino presencial para o ensino remoto, Silva (2021) afirma que: “um dos grandes fatores que dificultam o uso dessas tecnologias na educação é o fato de que poucos alunos têm acesso às tecnologias, e menor ainda é o número de professores que se propõem a oferecer atividades de aprendizagem articuladas às TICs”.

Assim, além das inúmeras dificuldades dos alunos a terem acesso às tecnologias, quando se tem, muitos professores não costumam propor atividades de aprendizagem usando as tecnologias disponíveis. Muitos professores estão acostumados a ficarem em suas zonas de conforto e suas aulas e métodos, que um dia já foram de grande relevância para os alunos, acabam tornando-se engessados, parados no tempo. Silva (2021), expõe:

Um grande problema é que ainda se dissocia ensino e inclusão digital, pois existe uma valorização da perspectiva conteudista na escola que costuma dispensar o uso de quaisquer recursos que não sejam quadro, giz e voz, ou seja, concluir determinado conteúdo em determinado período se resume a estratégias pedagógicas que não valham muito esforço e tempo. (SILVA, 2021, p. 78)

E trazendo para nosso contexto atual, com a mudança abrupta para o ensino remoto, esses professores que não possuem conhecimento satisfatório das TICs não se sentem confortáveis e seguros neste ensino on-line em tempo real, em formato remoto ou híbrido, nos quais é exigida a utilização de ferramentas tecnológicas às quais ele não domina. Ao que Moran (2012, p. 25) explica: “as mudanças da educação dependem, em primeiro lugar, de termos educadores maduros intelectual e emocionalmente, pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar.” Dessa forma, pode-se inferir que aqueles professores que, ao contrário desses que ficam na zona de conforto, pesquisam, são curiosos a ponto de abrir a mente e pensar no que podem melhorar e mudar no tocante às suas metodologias de ensino, esses professores podem ter mais sucesso na modalidade de ensino remoto, trazendo uma melhor experiência de aprendizagem para seus alunos durante tempos tão difíceis.

Além da falta de preparo dos professores e instituições para lidar com o ensino remoto, a evasão escolar já era um grande problema decorrente de vários fatores, no Brasil, e acabou sendo fortificada com a chegada da pandemia. Como mostram dados de pesquisa realizada em 2009 pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), 4 em cada 10 alunos que abandonaram a escola alegavam o desinteresse como principal razão para não voltar às



carteiras, motivo que ganhou 40.3% do valor motivacional geral da evasão escolar apresentados na pesquisa. Segundo o levantamento, esses jovens não viam sentido nas matérias ensinadas e afirmavam que os conteúdos não os estimulavam a ponto de levar a escola a sério.

As razões mais frequentes da evasão escolar abrangem a falta de interesse pela escola, falta de engajamento, os transtornos ou dificuldades de aprendizagem, a necessidade de trabalhar, as questões relacionadas à saúde, problemas familiares como falta de estímulo, os problemas com o acesso ao estabelecimento de ensino etc. A pandemia acentuou muito o problema que já tínhamos em relação à evasão escolar, de acordo com estudo feito pelo Insper e pelo Instituto Unibanco (2021) sobre a Perda de Aprendizagem na Pandemia. O estudo reúne evidências de âmbito nacional e internacional para estimar o impacto da mudança das aulas presenciais para o ensino remoto e no desenvolvimento dos estudantes que irão concluir o Ensino Médio em 2021. No estudo, apresentando evidências internacionais, estimou-se que, com a troca do ensino presencial para o ensino remoto, o aprendizado em Linguagem atinge apenas 38% do percentual que teríamos no ensino presencial. Já em Matemática, é apenas 17% do que poderia ser alcançado na modalidade tradicional. A proporção da perda de aprendizado típica dos alunos que não se engajam no ensino remoto foi obtida considerando-a como equivalente à do absentismo.

Dessa forma, no estudo, foi calculado que para cada dia de aula perdido, o aluno não só deixaria de aprender o que foi tratado no dia em que faltou, mas também teria uma perda de proficiência adicional equivalente ao que aprenderia em 1,55/dia de aula. O estudo ainda avisa que, caso até o fim do ano letivo de 2021, o ensino remoto seja conduzido da maneira que está e não haja aumento significativo no grau de engajamento dos alunos, as perdas para a educação brasileira como um todo deverão alcançar proporções ainda mais elevadas.

No ensino de línguas estrangeiras, isso é ainda mais importante, é preciso pensar em meios de baixar o filtro afetivo dos alunos para que, assim, aumente o engajamento deles para uma melhor experiência na aprendizagem de um segundo idioma. O filtro afetivo, portanto, é considerada uma barreira mental que impede os indivíduos de processarem totalmente o *input* que recebem para a aquisição da nova língua (KRASHEN, 1985, p. 3). De acordo com a teoria de Krashen, fatores afetivos como autoconfiança, estresse excessivo, motivação, desmotivação, ansiedade, entre outros, são fatores essenciais para o sucesso da aprendizagem, e a combinação de algumas delas podem diminuir a velocidade ou até mesmo colocar uma barreira na aprendizagem do aluno. Por isso, mais uma vez, é de suma importância que o



professor esteja sempre preparado, atento, atualizado e disposto para lidar com essa questão de forma individualizada, avaliando e entendendo as necessidades de cada aprendiz e criando um ambiente seguro para que ocorra a aprendizagem da nova língua. Desse modo, reduzindo o filtro afetivo, aumentando o engajamento do aluno e, conseqüentemente, melhorando o processo de aprendizagem dele, entregando a educação da melhor forma possível para que o aluno, mesmo em tempos difíceis, sinta-se acolhido e capaz de aprender uma nova língua.

Uma das formas possíveis de baixar o filtro afetivo dos alunos que estão aprendendo uma língua estrangeira é usando o recurso lúdico já apresentado neste texto - a gamificação. No entanto, não pense que usar a gamificação se resumirá apenas a dar pontinhos e passar de nível em um jogo. Implementar esse recurso na metodologia de ensino de línguas estrangeiras é fornecer um *overview* do que é para ser aprendido e liberdade de opção para o aluno de como chegar e alcançar as metas de aprendizagem.

Ademais, propor uma visão clara de progressão durante o processo de aprendizagem para atingir a meta através de elementos de jogos já vistos neste texto, como: barra de progresso, avatar personalizado, medalhas, e entre outros elementos que podem parecer “besteira” para alguns professores e pais, mas que conseguem ter um grande impacto na aprendizagem dos alunos. É basicamente inserir elementos de jogos em processos; neste caso, no processo de aprendizagem de uma segunda língua. É atribuir significado às ações, trazendo o lado lúdico e divertido no processo de aprendizagem.

Muitos pais e professores têm um preconceito quando sabem ou ouvem que um professor está implementando a gamificação em suas aulas: “Ah, mas é joguinho?”, “Vai passar um joguinho para não ter que dar a matéria”, entre muitas outras frases e questionamentos que muitos professores, eu incluído, acabam ouvindo. Pensamentos como esses são antigas crenças que os professores e pais acabam carregando para si próprios durante a vida. Se alunos são expostos a esse tipo de metodologia e alguns deles acabam tornando-se professores, provavelmente eles também irão implementar a gamificação como parte de suas aulas. No entanto, se não tiveram exposição e contato com este tipo de recurso lúdico durante a vida escolar, provavelmente terão pensamentos negativos acerca do recurso como ferramenta de motivação e engajamento dos alunos.

A motivação dos alunos geralmente acontece de fora para dentro. O uso de fatores como desafios, curiosidade, competição e cooperação, geram uma motivação de dentro para fora, o mais eficaz dos motivadores pessoais. Utilizar o recurso lúdico da gamificação de



forma correta nas aulas de ensino remoto de línguas estrangeiras incluirá todos esses fatores, conseqüentemente, gerando essa motivação intrínseca que pode ser uma das soluções para aumentar o engajamento dos alunos. Aproveitando que a nova geração de alunos já é muito familiarizada com processos como a criação do avatar e uma lojinha virtual para personalizá-lo, desafios, conquistas e missões, recompensas, sistemas de pontuação e medalhas, os professores podem mudar o jogo, transformando algo que, em muitos casos, são uma distração para os alunos, como os jogos on-line, em algo que possa baixar o filtro afetivo e ficarem motivados na jornada de aprender um segundo idioma.

3. Terceira etapa: mudando o jogo!

Em um período em que é fundamental ter uma mudança nas metodologias de ensino, a gamificação pode ser útil para colocar o aluno como protagonista do aprendizado e tornar tudo mais divertido. Além disso, com as aulas remotas, estamos vivenciando um ambiente mais virtual, podendo ser um ótimo aliado ao implementar o recurso lúdico da gamificação na educação. O que caracteriza uma versão gamificada é o acréscimo de atributos específicos dos *games*, como o uso de *scores*, troféus e quadros de liderança, conhecidos em língua inglesa como PBL (*Points, Badges e Leaderboards*). Além disso, também podemos incluir avatares, *feedbacks*, recompensas e narrativas.

Nesta terceira etapa, serão apresentadas algumas ideias e possibilidades de atividades e plataformas gamificadas direcionadas para o ensino de língua inglesa.

3.1. Jogos de tabuleiro

Figura – 1



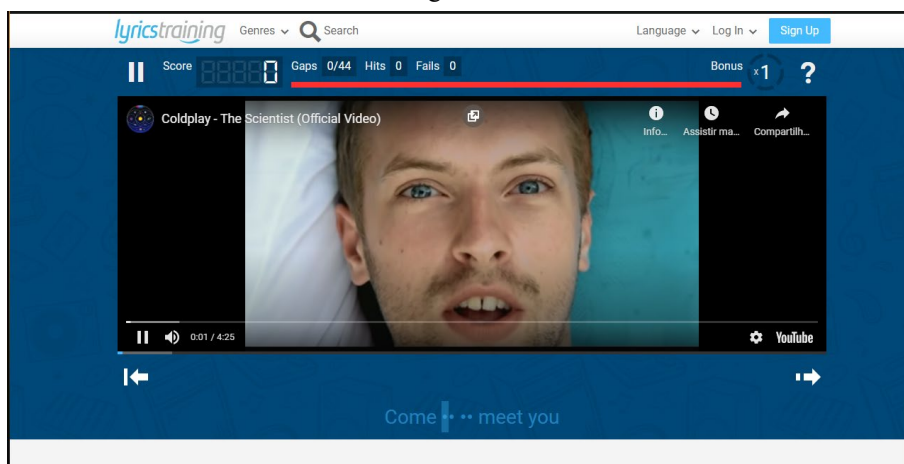
Fonte: www.artedigitalgratis.com



Jogos de tabuleiros são uma ótima maneira de trabalhar os elementos da gamificação com o ensino de língua inglesa através de desafios, competição, entre outros elementos dos *games*. Com ele, podemos baixar o filtro afetivo e aumentar o engajamento dos estudantes. Pode também ser usado de maneira prática em aulas presenciais e ensino híbrido; pensar em maneiras de usar a gamificação na sala de aula presencialmente é essencial para manter o engajamento dos alunos e uma ótima oportunidade, também, para implementar o que se conhece como “sala de aula invertida”, em que o professor não é o único a produzir o material pedagógico que será utilizado em sala. Pedindo para os alunos criarem seus próprios materiais, eles acabam se envolvendo mais ativamente na construção do seu conhecimento. Então, regras e materiais podem ser produzidos pelos próprios alunos sob a orientação dos professores. Os alunos podem ter completa autonomia tanto para escolherem o *layout* do circuito/trilha do tabuleiro, como as regras do jogo que envolvem: comandos, prendas e prêmios, por exemplo, “fale duas frases em inglês usando... (tema da aula) e avance duas casas”, “role o dado e, de acordo com o número, fale frases em inglês”, etc. Obviamente, seguindo uma sequência didática previamente elaborada, os professores devem apresentar os conteúdos e o projeto de trabalhar com alguma temática para desenvolver habilidades de *writing* e *speaking*.

3.2 – Lyricstraining.com

Figura – 2



Fonte: autor

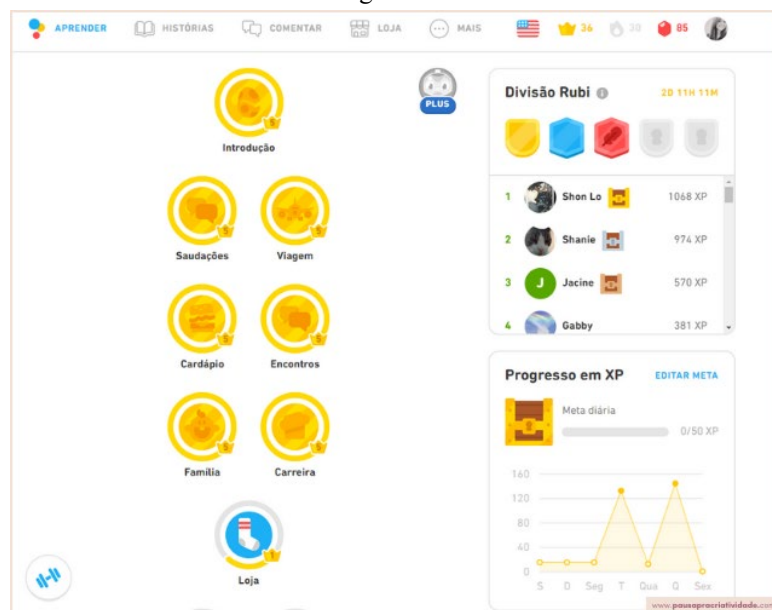
A repetição é um método eficiente para aprender, mas dependendo de como é usada pode ser cansativa – ou não. O site *Lyrics Training*, por exemplo, é uma plataforma em que as pessoas podem treinar o inglês por meio de músicas. Para isso, o usuário precisa completar as letras das canções, simultaneamente ao cantor, enquanto o clipe delas é transmitido. Contendo



elementos de gamificação como placar de acertos, erros, níveis de dificuldade, pontuação, tentativas e tempo, quando o jogador não consegue completar, a música é pausada e o jogador tem um tempo estipulado para completar – se ele não conseguir, perderá definitivamente o jogo e precisa começar de novo. Esta é uma ótima opção para se trabalhar *writing* e *listening*, estimulando a atenção e repetição de conteúdo com os alunos.

3.3 - Duolingo

Figura – 3



Fonte: www.pausapracriatividade.com

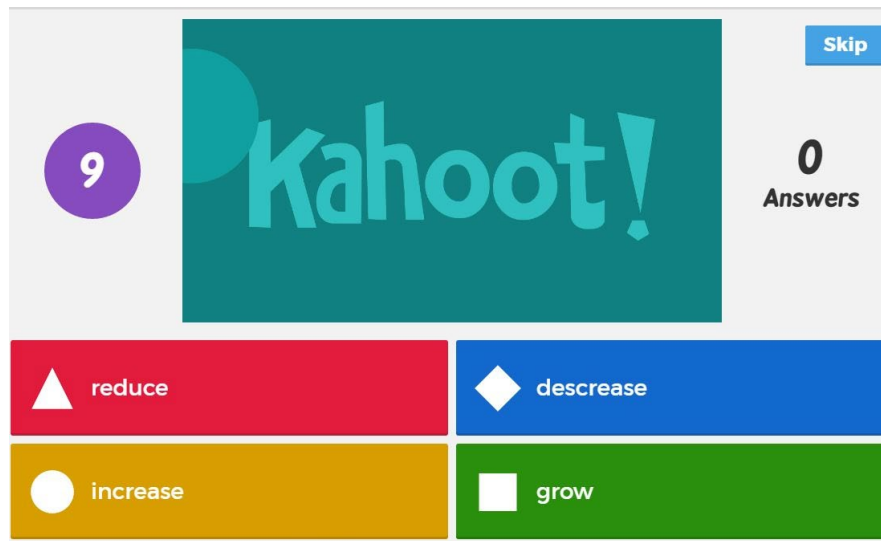
Elementos de gamificação citados tantas vezes neste artigo, como criação de avatares, medalhas e troféus, são encontrados em aplicativos como o Duolingo, por exemplo, que é um aplicativo que incentiva os usuários a responderem questões relacionadas ao vocabulário e à gramática do inglês e outros idiomas, dependendo da opção do usuário. O usuário, através de desafios, pode “passar de fase” após acertar todas as perguntas. Durante todo o processo de evolução, ele é premiado com medalhas e, ao conseguir concluir todas as fases, ganha um certificado reconhecido em diversas instituições, como a Harvard Extension School e o Uber. Torna-se mais atrativo para os usuários e uma ótima indicação para os alunos se tiverem acesso a telefones para usar o aplicativo. Além disso, é uma ótima maneira de praticar vocabulário, especialmente em níveis mais iniciais.



3.4 - Kahoot!

Figura - 4

The opposite of 'become smaller' is



Fonte: Google Imagens

Na grande busca de tornar as aulas de língua inglesa cada vez mais atrativas aos olhos dos alunos com a utilização de aplicativos, pela proposta de promover interação e provocar, assim, uma mudança na realidade de aprendizagem de cada um, usa-se este aplicativo: o *Kahoot* permite, em tempo real, criar uma interação entre os professores e alunos através de *quizzes* criados pelo professor para fazer uma recapitulação dos assuntos vivenciados em sala de aula. A plataforma *Kahoot*, no ensino de Língua Inglesa, é importante por conta da interação que essa ferramenta promove em sala de aula através do uso de elementos da gamificação como competição, erros e acertos, tempo limite etc. Os resultados das aulas em que há a aplicação do *Kahoot*, para pesquisadores como José Moran (2012), reforçam que, quanto mais interativa for a aula, melhor será o processo de aprendizagem do aluno.

3.5 - Júri simulado

Storytelling e *roleplay* são ferramentas para uma aula comumente muito envolvente, de grande interação entre os alunos, sobretudo porque os alunos se sentem muito à vontade em participar, visto que, sendo você um personagem, se errar uma palavra ou uma pronúncia, não haverá constrangimento, dado distanciamento entre você/aluno e personagem. A atividade é a seguinte: Define-se um tema e o problema que deve ser levado ao Júri Simulado. No debate, o professor faz papel de mediador e representará o juiz; os alunos são divididos em defensoria, promotoria (acusação) e jurados. Após argumentos apresentados pelas partes,



vence a disputa o grupo que for mais convincente. Esta pode ser uma atividade para uma turma com uma proficiência maior da língua, mas que pode ser adaptada para outros níveis também. Pode ainda ser aplicada tanto no ensino remoto quanto no presencial; além de ser ótima para trabalhar aspectos de argumentação, níveis de formalidade e pontos gramaticais da língua Inglesa.

3.5 - MinecraftEDU

O *Minecraft*, jogo virtual de construção com blocos, tem uma legião de fãs de todas as idades. O *game*, criado em 2011, fez tanto sucesso em sala de aula que a empresa passou a vender uma versão especial para as escolas, o MinecraftEDU, com 50% de desconto e ferramentas específicas para a educação.

Trata-se de um jogo que não tem missões específicas nem enredo definido, acaba estimulando a criatividade dos alunos e dando muitas possibilidades de aulas para diversas matérias, inclusive para aulas de língua inglesa.

Figura – 5



Fonte: Education.minecraft.net

Pode-se jogar construindo cidades inteiras e cenários diferentes; pode-se ter um mundo virtual dentro do *Minecraft* e os professores de língua inglesa podem usar desse recurso para apresentar vocabulário para os alunos de uma maneira diferente. Em tempos de pandemia, que tal uma excursão para o *Zoo*? Para um novo país? A criatividade é o limite em aulas que podem ser elaboradas usando o MinecraftEDU. O filtro afetivo, provavelmente, será menor se o professor construir uma fazenda com lugares e animais dentro do *Minecraft* e se servir de um projetor para aumentar a visualização; ou, em caso de aulas presenciais ou



compartilhamento de tela do computador em contextos de aulas remotas, se puder navegar junto com os alunos através de um mundo diferente e deixar que eles criem colaborativamente. Mostrar *flashcards* ou palavras no quadro negro, para a maioria dos alunos nascidos na geração Z, provavelmente possa não funcionar tão bem.

4. Considerações finais

Foi muito importante para mim, professor de língua inglesa, poder desenvolver este trabalho em um período atípico de Pandemia tendo a oportunidade de acompanhar o processo e experimentar em aula as ideias pesquisadas e apresentadas aqui neste artigo. Espero, assim, que outros professores também consigam implementar a gamificação em suas aulas, baixando o filtro afetivo dos seus alunos e aumentando o engajamento da turma, levando-os para um melhor caminho de aprendizagem de língua inglesa.

Diante do que foi apresentado, podemos inferir que a gamificação é um método significativo de aprendizagem e que pode mudar o jogo em alguns contextos em que alunos desinteressados não se engajem nas aulas por suas metodologias desatualizadas, sem significado para aqueles alunos.

Os docentes devem procurar se atualizar e adequar seus planos de ensino de forma interdisciplinar, incluindo as TIC's em seus planejamentos de modo a sair da zona de conforto que automatiza, que tira a capacidade de refletir, de reinventar. Usar a sala de aula invertida e implementar recursos lúdicos como a gamificação é uma forma de eficaz de mediar a interação entre seus discentes com algo próximo da realidade deles.

Por fim, o presente trabalho apresenta atividades e plataformas que, através do processo de gamificação, permitem vislumbrar importantes ganhos para a atividade educativa, abrindo um leque de opções que poderiam estar presentes na sala de aula aproximando professores e alunos presencial e virtualmente.

REFERÊNCIAS

BRYANT, T. *Using Minecraft In ESL With Young Learners*. Education.minecraft.net. Disponível em: <<https://education.minecraft.net/pt-pt/blog/using-minecraft-in-esl-with-young-learners>>. Acesso em: 20 jul. 2021.



INSTITUTO UNIBANCO. *Estudo perda de aprendizagem na pandemia*, 2021. Disponível em: <<https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/estudo-perda-de-aprendizagem-na-pandemia/>>. Acesso em: 17 jul 2021.

KAPP, K. M. *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. Pfeiffer, 2012.

KRASHEN, S. *The Input Hypothesis: issues and implications*. London: Longman, 1985.

MORAN, J. M. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

NERI, M. C. *Motivos da evasão escolar*. Brasília: Fundação Getúlio Vargas, 2009.

SILVA, J. T. et al. Sala de aula virtual: a solução tecnológica e seus impactos. In: *Formando Professores de Línguas Estrangeiras e sobrevivendo a uma pandemia*. Belo Horizonte: Ed. E-Publicar, 2021.



CAPÍTULO 11

DE VOLTA PARA UM NOVO LUGAR: OS DESAFIOS DOS ALUNOS DO EJA NO CONTEXTO ATUAL DA PANDEMIA

Bruno Henrique Xavier Moisés, Formando do Curso de Letras – Línguas Estrangeiras Modernas/Inglês da Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Professor do Projeto CLAP – Curso de Línguas em Apoio ao Professor

RESUMO

O presente artigo foi elaborado como parte do processo de aprendizagem e avaliação da disciplina de Estágio Supervisionado de Formação de Professores para o Ensino Fundamental e tem como objetivo trazer discussões acerca do atual contexto da modalidade de Ensino de Jovens e Adultos durante a pandemia do novo Coronavírus. Trazendo informações e dados relevantes sobre a experiência e o uso da tecnologia por esse grupo de alunos tão diferentes e, ao mesmo tempo, similares em relação à vontade de dar continuidade aos estudos. Passarei por tais informações através de recolhimento de depoimentos de alunos e concluirei com minhas reflexões e experiências como professor em formação inicial inserido no contexto do Ensino Remoto.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de língua inglesa; EJA; pandemia.

INTRODUÇÃO

Todos os anos, novos-velhos-alunos retornam à escola na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos): voltam para um lugar em que muitos já estiveram outrora e, por diversos motivos, não tiveram a oportunidade de concluir os estudos. Hoje, estão em busca de uma educação melhor. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino da Educação Básica voltada para pessoas com mais de 15 anos que, por várias razões, não puderam concluir a Educação básica “na idade apropriada”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira n. 9.394 (BRASIL, 1996), estabelecida na seção V, no capítulo II, discorre sobre a oferta da Educação de Jovens e Adultos, a saber: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. A definição dessa modalidade de ensino nos revela a importância potencial de educação inclusiva e o poder de mudar a vida de milhares de pessoas.

No entanto, com a pandemia do novo Coronavírus, essa volta para um velho lugar conhecido dá lugar a uma volta para um novo lugar: o mundo virtual. Com a pandemia do



novo Coronavírus, uma grande e abrupta medida denominada “ensino remoto” foi feita para que uma porcentagem de alunos conseguisse ter acesso às aulas, de modo que não fossem tão prejudicados com o impacto que o vírus causou, e está causando ainda, no mundo. Dessa forma, professores e alunos tiveram que aprender, simultaneamente e de forma on-line, a como usar as tecnologias como recursos para as aulas realizadas no ambiente de suas próprias casas que, neste momento, estão sendo o substituto do espaço físico escolar, mesmo com entraves de toda ordem doméstica.

Assim como as escolas públicas têm seus problemas, as escolas virtuais não seriam diferentes. Neste artigo, discutiremos acerca dos desafios por que passam os professores; os professores em formação inicial; e os próprios alunos em ensino remoto, com um olhar mais direcionado para as turmas de EJA, afim de que possamos identificar os maiores anseios e desafios desse alunado e, assim, publicizar algumas perspectivas de estudos que possam contribuir para que professores melhorem suas atuações diante do atual cenário de pandemia, visto que quaisquer informações que atualizem as condições da educação pandêmica são valiosas para o entendimento do nosso contexto atual do ensino de línguas no ensino fundamental em formato remoto.

1. Tecnologia educacional em tempos de pandemia: aliada X barreira

O ano de 2020 foi marcado por várias mudanças em todos os âmbitos da vida social pela chegada do Coronavírus ao Brasil; a educação foi um dos mais afetados, sobretudo em sua base tradicional, o sistema de ensino presencial. Esta situação acabou exigindo uma grande mudança por parte de todos os profissionais da educação, principalmente dos professores, para que esses pudessem rever novas práticas de ensino de forma que pudessem continuar atendendo às necessidades da Educação em tempos tão difíceis, pois quase todo o sistema de ensino ficou congelado por semanas até que uma solução fosse encontrada, dado que não se poderia deixar de ofertar aprendizagem aos alunos de todo o Brasil. Como foi dito, a pandemia afetou não somente a educação e a saúde, mas também todos os outros setores essenciais para a vida. Como explica a FIOCRUZ (2020):

A estimativa de infectados e mortos concorre diretamente com o impacto sobre os sistemas de saúde, com a exposição de populações e grupos vulneráveis, a sustentação econômica do sistema financeiro e da população, a saúde mental das pessoas em tempos de confinamento e temor pelo risco de adoecimento e morte, acesso a bens essenciais como alimentação, medicamentos, transporte, entre outros. Além disso, a necessidade de ações para contenção da mobilidade social como isolamento e quarentena, bem como a velocidade e urgência de testagem de



medicamentos e vacinas evidenciam implicações éticas e de direitos humanos que merecem análise crítica e prudência.

Assim, medidas tiveram que ser tomadas para descongelar o ensino que, por causa do surto de Coronavírus, foi congelado no começo de março de 2020. Semanas foram necessárias até que se definisse uma medida, mesmo que paliativa, para que a Educação fosse descongelada e, assim, a água derretida seguisse seu curso natural e se desse continuidade ao processo de aprendizagem dos educandos.

Foi neste ponto que a tecnologia entrou como uma grande aliada em tempos de crise. Outrora, as práticas de ensino eram fixadas nos currículos feitos pela normatização. Com a chegada da pandemia, tais práticas tiveram que ser flexibilizadas, pois, com as aulas presenciais suspensas, aulas remotas tiveram que ser implementadas e, nestas, o uso da tecnologia é essencial.

No entanto, a tecnologia, que é aliada para alguns, também é uma barreira para muitos; dados indicam que muitos alunos da rede pública de ensino não possuem os aparatos tecnológicos para que o ensino remoto seja eficaz para atender às novas práticas de ensino-aprendizagem, como publicado por Elida Oliveira, no *Portal G1(Educação)* em 09 de junho de 2020, e baseada em dados de uma pesquisa anterior ao momento da pandemia:

39% dos estudantes de escolas públicas urbanas não têm computador ou tablet em casa [...]. Os dados mostram o cenário em que a educação entrou na pandemia em 2020 e indicam possível desafio no ensino remoto.

Os dados revelados e o arremate crítico da jornalista prenunciaram exatamente o que aconteceu e acontece até o momento atual no ensino remoto adotado para tentar suprir a falta das aulas presenciais durante o período da pandemia. Ainda segundo Oliveira, antes da pandemia, apenas 14% das escolas públicas tinham ambientes ou plataformas virtuais de ensino. Além disso, a dificuldade com os aparatos tecnológicos não recai somente sobre os educandos, mas também sobre os educadores, que muitas vezes não tiveram contato com certos tipos de aplicativos e recursos tecnológicos antes, como o *Google meeting* ou o *WhatsApp*, para poder se comunicar com os alunos. Tais dificuldades têm afetado diretamente a rotina do professor, especialmente o de escola pública, que precisou, já de início e em meio a todos os outros desafios inerentes a uma pandemia, passar a utilizar os recursos de mídias digitais e de rede pedagogicamente de forma abrupta, sem ter algum preparo para isso e sem tempo para capacitação adequada. 53% dos professores relatam que a falta de curso específico para a utilização das tecnologias necessárias para o funcionamento ideal do Ensino Remoto dificulta “muito” o trabalho; 26% dos professores acusam que dificulta “um pouco”. Somados



os quantitativos de pesquisa, 79% dos professores sentiam alguma dificuldade por não terem sido preparados convenientemente, em formações continuadas e cursos de capacitação, para uso profissional das tecnologias em seu exercício educacional – e isso viria a ser essencial um ano depois.

Os números apresentados pela pesquisa feita no ano anterior à pandemia revelam um grande despreparo no sistema educacional em relação ao uso de tecnologia à serviço da educação. Ainda, mostra-nos que a medida adotada para aplicar o Ensino Remoto foi uma mudança abrupta para a maioria das escolas públicas e privadas, caracterizando uma série de desafios tanto para os educandos, em acompanhar as aulas, quanto para os educadores, que tinham de se reinventar e aprender novos métodos e abordagens de ensino utilizando-se das tecnologias disponíveis.

2. Desafios da EJA no Ensino Fundamental

A pandemia não nos pediu licença para adentrar nossas vidas, apenas entrou e, com ela, trouxe uma mistura de sentimentos, como luta, luto, incerteza, solidão, confusão etc., dificultando ainda mais os desafios que os envolvidos no Ensino de Jovens e Adultos (EJA) (sejam eles educadores, gestores ou educandos) passam. O EJA já vem sofrendo com evasão escolar há muito tempo. Com a chegada da pandemia, a evasão se intensifica, pois os alunos de EJA compõem uma parcela significativa da população que está inserida nos trabalhos mais precários, nos trabalhos informais, nos subempregos, nos desempregos e nos exploradores trabalhos terceirizados. São pessoas que não puderam parar durante a pandemia. Tiveram que sair do isolamento para poderem ganhar dinheiro e assim sobreviver, voltando para casa para cuidar dos afazeres domésticos, além de, em muitos casos, cuidar dos filhos e dos familiares mais idosos. Depois de tudo isso, sobrecarregados, pouco sobra-lhes além de um peso emocional que consegue superar até mesmo o cansaço físico, pois eles não têm tempo para si mesmos. Então, como garantir o direito à Educação para esses jovens e adultos? Não parece ser uma tarefa fácil, pois como já sabemos, essa rotina não é feita apenas em tempos de pandemia, trata-se de uma rotina tradicionalmente estabelecida. É de suma importância destacar que esta situação atual da EJA não se estabeleceu desta maneira do dia para noite, como parece ter sido a chegada do novo Coronavírus. Segundo dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), enquanto em 2010, os estudantes da EJA



abarçavam 8,3% do total de matriculados na Educação Básica no Brasil, em 2019, somaram apenas 6,7%, tendo como resultado 1.051.919 matrículas subtraídas da modalidade de ensino.

Os dados da pesquisa apresentada nos revelam que a situação atual da modalidade de ensino EJA não é culpa somente da pandemia que assolou o país, o coronavírus contribuiu de forma assustadora para uma evasão que já vinha acontecendo há tempos.

Assim, devemos lembrar que cabe ao governo, com suas representações gestoras educacionais, estimular o acesso da população a essa modalidade de ensino, tal como prevê o segundo parágrafo do artigo 37 da LDB (BRASIL, 1996), oferecendo, assim, condições dignas para que sejam efetivadas, de fato, o objetivo da lei, incluindo novas pessoas no âmbito social e melhorando a qualidade de vida dessas pessoas. Apesar de todos os esforços por parte dos gestores, educadores e dos próprios educandos para efetivar positivamente o EJA, a falta de um olhar do governo, sobretudo estadual e municipal, para apoiar e estimular diretamente sua população, como é dito na lei, não acontece, impossibilitando, desta forma, o sonho de milhares de jovens e adultos que tentam voltar aos estudos, mas acabam abandonando os planos por diversas razões externas que influenciam diretamente suas decisões.

Para entendermos um pouco mais sobre os estudantes de EJA, apresento, também, neste artigo, servindo-me metodologicamente de pesquisa qualitativa, depoimentos de estudantes dessa modalidade de ensino, de diferentes idades para, assim, construirmos uma melhor impressão do que esses alunos estão passando. Perguntei-lhes sobre como está sendo o EJA durante o ensino remoto, quais são os maiores desafios e se houve alguma diferença da experiência com o ensino remoto no começo da pandemia e atualmente:

Eu, como mãe e dona de casa, tenho muitas coisas para fazer. Com a pandemia, parece que todo o trabalho dobrou de tamanho. Tenho que cuidar de filhos que estão passando mais tempo em casa, marido, afazeres domésticos que também parecem ter dobrado a quantidade, pois, com mais pessoas em casa mais tempo, mais coisas serão sujas. Estou muito cansada, me sentindo muito sobrecarregada. É a segunda vez que tento voltar aos estudos. Em 2017 eu tentei ir para fazer EJA e acabei desistindo por conta da gravidez. Voltei em 2019 e acabei ficando, foram momentos muito legais. Além de aprender, é claro, era um espaço que eu me sentia muito bem. Não me entenda mal, eu adoro meus filhos, amo minha casa, mas eu já passo o dia todo lá, a escola era um lugar de fazer amigos e socializar para mim também. Ano passado, com a chegada do novo vírus, como já falei, foi muito difícil, todo o trabalho em casa aumentou e todo o serviço apenas para mim. Quando vieram com a proposta do ensino online, fiquei animada, pois estava há alguns dias sem contato com os colegas da turma, mas após experienciar as aulas, eu pude ver que não era tão bom quanto as aulas na própria escola. Vi muitos colegas com problema de internet, graças a Deus, apesar de não ter muitas condições financeiras, eu possuo internet em casa e consigo mexer razoavelmente na internet. O maior problema para mim é, justamente, a falta de interação, socialização que eu sentia e era um lugar para mim que me fazia descansar um pouco da casa e dos afazeres domésticos. Hoje,



os dois estão misturados, e como o volume de afazeres é muito grande, acaba que não consigo ter muito tempo para acompanhar as aulas. Eu não falo somente das aulas pelo Google meet, essas dá para acompanhar tranquilamente, é só estar lá no momento da aula, mesmo com alguns afazeres, eu consigo e gosto de fazer as chamadas de vídeo. Mas, eu falo das atividades e outras tarefas que eles acabaram colocando para gente ir pegar nas escolas ou até mesmo pelo WhatsApp. (M. C., aluna de EJA)

Está muito ruim essa coisa de ensino remoto, tem hora que eu nem sei para onde vai. Ano passado mesmo com a escola caindo aos pedaços, era bem melhor do que online. Ano passado, quando chegou o vírus, a escola parou e eu tive que ficar em casa. Sem poder ir trabalhar, dependendo apenas do dinheiro do governo. Aí, com esse ensino online, tive que pedir ajuda ao meu filho, porque eu não sabia mexer em nada sem ser no WhatsApp e fazer ligação no celular. A internet aqui é meio ruim, então toda hora ficava cortando a fala do professor. Eu como queria aprender, não ia ficar ali ouvindo parado de besta, já que estava lá, queria aprender, né? Então eu perguntava para o professor repetir, e isso era muitas vezes, por causa da internet ruim. Eu confesso que ficava um pouco envergonhado. Aí, eu acho ruim, as aulas no ensino remoto, por conta dessa falta de estrutura minha também, você entende? Sem falar das atividades que eles mandam pelo celular, eu me perdia todo no começo, sempre pedia ajuda ao meu filho. É muito complicado para quem nunca mexeu nisso, sabe? Ter que abrir um documento, clicar para responder, digitar bem certinho, pra depois salvar e enviar de volta para o professor. Isso não é fácil não. Agora, tem o lado bom também. Sempre temos que achar o lado bom das coisas, eu mesmo, agora, apesar de ainda não gostar das aulas, eu consigo acompanhar melhor. Não preciso tanto da ajuda do meu filho mais, consigo abrir as atividades lá no celular e responder. É bom aprender a mexer com a tecnologia de hoje, é importante, né? Mas espero muito que as aulas na escola mesmo voltem logo. (E. S., aluno de EJA)

É um período realmente complicado, cara. Em 2019, estava dando tudo super certo para mim e minha família, eu e minha mulher estávamos trabalhando, a minha mãe ficava com a nossa filha durante o dia e à noite a Clara (esposa) ficava cuidando da menina, enquanto eu ia para a escola. Apesar de toda luta do dia a dia, eu podia dizer que estávamos bem de vida: não faltava comida na geladeira, na escola estava tudo bem, minha mãe tinha saúde etc. Já no ano passado... a tal da pandemia chegou e foi muito difícil. Como chegou no começo do ano, eu já estava matriculado na escola e tal e pensei que mesmo com a doença que estava forte em outros países, não iria chegar do jeito que chegou, né? Por isso, não me preocupei tanto. Daí, as aulas foram suspensas em março, se não me engano, e foi na época que as coisas começaram a apertar, né? Correria para cá, correria para lá. Minha esposa acabou perdendo o emprego e, com isso, a renda da casa também desceu bastante, assim, sobrando tudo para mim. Em relação às aulas online em si, eu não tive muita dificuldade porque sempre usei bastante computador, celular, essas coisas. A maior dificuldade para mim foi a falta de tempo mesmo, pois, com a minha esposa sem trabalho, tendo um filho para cuidar e minha mãe por ser mais idosa não podendo ficar indo lá em casa para cuidar da menina, eu tive que fazer alguns “bicos” à noite para complementar a renda. Então está sendo bem difícil acompanhar a turma nas aulas no Google Meet. O bom é que estão enviando atividades pelo WhatsApp e, assim, podemos fazer em um momento mais livre do dia, mesmo que seja difícil achar esse tempinho, né? Sinceramente, gosto muito das aulas na própria escola, mas na minha situação atual de poder ter acesso às aulas sem ter que me deslocar à escola, é muito bom, pois acho que eu não teria tempo de ir à escola de forma presencial hoje. (L. M. S., aluno de EJA)

Os presentes relatos ilustram muito bem a variedade de pessoas que temos em uma modalidade de ensino como o EJA. Temos três depoimentos de alunos que tiveram e têm experiências diferentes com a modalidade de ensino, e como o cotidiano deles interagem com



esse ambiente escolar. Vemos no primeiro depoimento que a jovem é sobrecarregada pelos afazeres domésticos, tendo que lidar com uma série de tarefas rotineiras como cuidar do marido e filhos; algo que a deixa cansada. Ela vê no EJA um lugar diferente daquele em que ela passa o dia todo: um lugar onde ela pode socializar, conhecer pessoas, adquirir conhecimento e trocar experiências. Uma vez que a pandemia chegou, além de intensificar o trabalho diário da dona de casa, também ela foi retirada desse ambiente escolar físico, o que afetou sua emocionalidade. Por causa do acúmulo de afazeres domésticos, ficou quase impossível acompanhar o ritmo das aulas, todas com um ritmo muito rápido para tentar recuperar o tempo que os alunos ficaram sem aulas, no começo de 2020. No segundo depoimento, temos o caso de um senhor com mais idade do que a moça do depoimento anterior e, ao contrário da jovem dona de casa que disse não ter problemas em relação ao uso de tecnologia, é uma pessoa que diz ter tido uma dificuldade extrema com os aparatos tecnológicos no começo do ensino remoto. Com uma internet de baixa qualidade e tendo de interromper a aula para pedir ao professor repetir várias vezes a explicação durante a aula, sentia certo constrangimento: “Eu confesso que ficava um pouco envergonhado”, a falta de um suporte e conhecimento das tecnologias digitais podem ter sido uma barreira muito grande para pessoas como esse senhor. De acordo com Bonilla (2010, p.43),

as próprias escolas públicas enfrentam grandes dificuldades de ordem estrutural, pedagógica e tecnológica. Poucos alunos têm acesso às tecnologias em suas escolas e mais reduzido ainda é o número de professores que propõem atividades de aprendizagem articuladas diretamente com as TIC. [...] a cultura digital não é considerada como parte integrante dos processos pedagógicos e das aprendizagens dos alunos.

A ausência dessa integração digital no ensino fez com que a mudança abrupta do ensino presencial para o ensino remoto causasse um grande impacto na experiência de aprendizagem de muitos alunos do EJA. Ademais, uma coisa bastante interessante é que, apesar das dificuldades encontradas para usar as tecnologias digitais, o aluno-senhor em questão acabou aprendendo a usar os recursos durante o ensino remoto de 2020, o que fez que sua experiência com essa metodologia fosse convertida em conhecimento e facilitando sua experiência com a aprendizagem dos conteúdos no ano seguinte. Reforçando, mais uma vez, o que Bonilla (2010, p.44) indica:

[...] Como a escola deve ser espaço-tempo de crítica dos saberes, valores e práticas da sociedade em que está inserida, é da sua competência, hoje, oportunizar aos jovens e vivência plena e crítica das redes digitais. Logo, é responsabilidade do professor, profissional dessa instituição, a formação dos jovens para a vivência desses novos espaços de comunicação e produção.



No entanto, é válido salientar que Bonilla (2010) também ressalta que um educador que não foi qualificado, preparado para usar o mundo digital como aliado não poderá doar esse conhecimento para os alunos, impedidos, ambos, de usufruir do ciberespaço. Então, cabe ao governo capacitar e dar todo o suporte possível para que, em um futuro próximo, tanto os educadores quanto os educandos consigam fazer parte de um ambiente educacional virtual integrado com um ambiente físico escolar de qualidade. Chamamos a atenção para o fato de que não faltam boas iniciativas do governo federal nesta direção, com investimento através de programas de compra e manutenção de recursos tecnológicos/pedagógicos escolares; de alimentação escolar; de capacitação docente e de gestores escolares e; o mais importante ao contexto aqui reportado, o programa lançado em 2020, para ações de capacitação profissional de alunos e professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), destinada a pessoas que não tiveram acesso à educação na escola convencional na idade apropriada. O valor foi destinado a dez institutos federais – dentre eles, do Rio Grande do Norte – mais de R\$ 16 milhões de reais. No *Portal da Transparência* (www.mec.gov.br), são especificados os valores diretamente repassados ao estado do RN; uma pesquisa rápida levará a uma avaliação crítica atualizada.

No terceiro depoimento, acompanhamos o relato de uma família que, assim como muitas outras, teve seus objetivos interrompidos pela pandemia. Com o desemprego que se alastrou pelo Brasil, os que ainda se mantiveram contratados tiveram de achar meios de manter suas casas financeiramente estáveis, na medida do possível. Os jovens depoentes não tiveram muitos problemas com manuseios tecnológicos. A falta de tempo, contudo, foi um dos maiores problemas para o jovem. Tendo que trabalhar também no turno da noite para garantir uma renda extra, viu-se impossibilitado de estar frequentemente nas aulas. Apesar das dificuldades pessoais para cumprir os horários escolares, o jovem revela que a modalidade de ensino remoto é o formato ideal para ele no momento, por ser mais flexível do que o ensino de forma presencial. Isto nos indica que o ensino híbrido, ou seja, aquele organizado para se dar com dois grupos ao mesmo tempo – um presencial e outro on-line em tempo real –, sendo todos de uma mesma turma, pode, sim, ser uma opção viável para muitos alunos que acabariam evadindo do EJA por não conseguirem se dirigir até a escola, por exemplo.



3. Minhas reflexões e experiências como professor em formação inicial

Como professor em formação na disciplina de Estágio, pude acompanhar as aulas remotas do ensino fundamental na rede pública. Também tive a oportunidade de conversar com alguns alunos e com a professora da turma. Em conversa com a professora, ouvi que muitos alunos do EJA acabaram desistindo do ano letivo, pois não conseguiram se adaptar ao ensino remoto. Muitos diziam que não conseguiam aprender naquele formato e, portanto, presenciar as aulas não lhes faria diferença. Uma vez que são os alunos que procuram a escola para tentar mudar suas próprias vidas, se eles não conseguem sentir tal mudança, essa decisão e o esforço tornam-se inválidos. Ainda segundo a professora, quase uma turma inteira decidiu parar de frequentar as aulas e aguardar o novo ano letivo com aulas presenciais, pois apenas dessa maneira seria viável e valeria o esforço de voltarem a estudar. Há ainda uma outra turma da qual pouquíssimos alunos aparecem e, dentre eles, conta-se nos dedos de uma mão os que interagem em aula fazendo do ambiente escolar virtual um local em que apenas o professor fala. Como vimos, são muitos e variados os motivos que contribuem para a evasão escolar dos alunos de EJA. No entanto, também vimos que, com um pouco de motivação, boa vontade, comprometimento de alunos e professores, o Ensino de Jovens e Adultos pode se dar por ensino remoto, opção mais flexível; ou mesmo por ensino híbrido. Ademais, os alunos que puderam, de alguma forma, experienciar esse ensino remoto, adquiriram um aprendizado que, talvez, nunca tenham tido antes, tal como evidencia o segundo depoimento: por meio do uso contínuo das tecnologias digitais, aprendeu a usá-las. Isso demonstra que a inclusão digital ajudará a formar não somente cidadãos mais informados e atualizados como também cidadãos com maiores potenciais de atuar na sociedade, em profissões e serviços que necessitem de experiência com esses recursos tecnológicos.

No processo de formação docente, tenho tido a oportunidade de acompanhar, também, turmas do ensino fundamental em idade regular. Após reflexão, acredito que, como professores, temos que ter uma atenção maior para o EJA, pois, ao contrário dos alunos que frequentam a escola na “idade certa”, A EJA é composta por adolescentes com mais de 15 anos, jovens, adultos e, em muitas turmas, idosos que, por vários motivos, não conseguiram seguir o processo de escolarização. Ademais, o alunado do EJA tem diferentes objetivos pessoais bastante característicos: ser capaz de ler textos religiosos; conseguir o diploma para atender às exigências de empregos; realizar o sonho de entrar em uma universidade... Logo, é de suma importância que não se use a mesma forma de ensinar aos alunos de ensino fundamental ou que se aplique a mesma metodologia e materiais aos alunos de EJA, pois



estes, por sua experiência de vida e bagagem cultural, não voltam para um velho lugar para continuar os estudos de onde pararam; antes retornam ao ambiente escolar para expandirem o conhecimento a partir das próprias vivências. Na voz de Paulo Freire, devemos respeitar o conhecimento dos alunos e usá-lo para integrar o conhecimento gerado junto deles dentro de sala de aula, seja ela física ou virtual, “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (FREIRE, 1996, p. 16). Desse modo, voltando para um novo lugar, ou seja, o ambiente escolar virtual, precisamos, como professores, refletir e, também, levar em consideração a bagagem cultural de nossos alunos.

Considerações finais

Os obstáculos apresentados durante o artigo revelam os desafios e a complexidade que possui a modalidade de ensino EJA, destacados, principalmente, pelos depoimentos colhidos e citados ao longo das páginas. Além disso, destacam-se, também, informações acerca das tecnologias como aliadas ou possíveis barreiras no ensino remoto.

Também gostaria de ressaltar a importância de ter um olhar mais atento para os alunos de EJA, pois, como vimos, ali estão sonhos, objetivos, pessoas diferentes com o mesmo desejo de retornar ao velho lugar onde estiveram reunidos a um professor para construir, expandir e trocar conhecimentos uns com os outros, crescer em conhecimentos. É preciso mais do que incentivar a população idosa a voltar a estudar; são necessárias políticas públicas, suporte para que essa parcela de brasileiros marginalizada socialmente pela idade avançada, e que, no mercado de trabalho, contraditoriamente, nesta geração, tem sido, comprovadamente, arrimo de família, sintam-se confortáveis em continuar seus estudos, em frequentar as aulas. O descaso governamental se traduz em exclusão social a uma parcela da população que pouco ganha e muito trabalha, que costuma sustentar filhos, netos e agregados à sua volta, que não tem tempo para cuidar da saúde, jogar cartas ou contar suas histórias na praça. A exclusão é um crime contra as chances dessas pessoas realizarem seus objetivos. E seus objetivos costumam ter a ver com as necessidades de toda uma família. Lembremos, estas são pessoas que tiveram que abandonar os estudos para se ocuparem de trabalhos precários, informais, subempregos, trabalhos terceirizados... Geralmente, idosos, a situação piora. O EJA, para além de uma retomada ao velho lugar do sonho de completar os estudos, é também, ao fim do curso, a expectativa de um novo horizonte, mais respeitoso, mais valorizado.



As experiências que tive até o momento, os professores que tive, levam-me para um caminho sem volta: o da Educação. Tive a oportunidade de acompanhar aulas maravilhosas que me fizeram refletir muito acerca desse tema, apesar de todos os obstáculos que possam, talvez, desmotivar alguns professores em formação inicial, eu me sinto confiante em seguir esse caminho, pois sei que um grande e melhor cenário nos aguarda no final dele. Vai ser longo, eu sei, mas estou disposto a caminhar até o final junto com pessoas maravilhosas, pois sei que não estou sozinho.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, R. C. Educação De Jovens E Adultos. *Educação: O Fosso é mais fundo*. Disponível em <<https://diplomatique.org.br/educacao-o-fosso-e-mais-fundo/>> Acesso em 20 fev. 2021.

BONILLA, M. H. S. Políticas públicas para inclusão digital nas escolas. *Motrivivência*, n. 34, p. 40-60, 2010.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

FREIRE, R. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Fundação Oswaldo Cruz. *Impactos sociais, econômicos, culturais e políticos da pandemia* [2020]. Disponível em <<https://portal.fiocruz.br/impactos-sociais-economicos-culturais-e-politicos-da-pandemia>> Acesso em 19 fev. 2021.

OLIVEIRA, E. *Portal G1*, Educação. Quase 40% dos alunos de escolas públicas não têm computador ou tablet em casa [2020]. Disponível em <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/09/quase-40percent-dos-alunos-de-escolas-publicas-nao-tem-computador-ou-tablet-em-casa-aponta-estudo.ghtml>> Acesso em 20 fev. 2021.



CAPÍTULO 12

PLANO DE CAPACITAÇÃO DOCENTE: DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E REGISTRO DE MEMÓRIA EDUCACIONAL

Profa. Dra. Lucinéia Contiero, Pós-Doutora em Formação de Professores pela UNIFA - Universidade da Força Aérea, Doutora em Letras pela UNESP, Profa. Dra. do Curso de Letras/Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

RESUMO

Necessários e atuais são os estudos sobre a formação inicial e continuada de professores de LE em tempos de pandemia. Este é centrado em sistematização de dados para o registro historiográfico e (auto)biográfico educacional: “Ensino remoto de línguas estrangeiras em apoio ao professor (rede básica de ensino)” – projeto de pesquisa científica para capacitação desta docente, associado ao projeto de ensino e extensão “CLAP – Curso de Línguas em Apoio ao Professor” (UFRN/IFRN). A hipótese estabelecida neste plano de capacitação é a de que os novos ambientes de ensino-aprendizagem on-line criados por imposição causada pela pandemia e que foram mobilizados para o ensino e formação de profissionais da educação básica em cursos de línguas estrangeiras (Francês/Espanhol/Inglês) e, ao mesmo tempo, serviram ao aprimoramento da formação de professores de LE em pré-serviço através do exercício de docência em formato remoto, poderão, nesta ocasião, reverterem-se no registro de uma memória educacional importante à intenção de iniciar a compilação de uma historiografia educacional da área de Formação de Professores de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas do DPEC. Este projeto, portanto, centra-se em publicizar os resultados de uma pesquisa pessoal e grupal desenvolvida a partir do projeto CLAP (edição 2021), na intenção de garantir o registro historiográfico e (auto)biográfico da iniciativa dos professores integrantes na ação de instrumentalizar licenciandos de Letras para a atividade de docência em ensino remoto. Logo, trata-se de um organismo de metalinguagem no sentido de que apresentarei discussões teóricas envolvendo alguns referenciais bibliográficos especializados fundamentais, estudos e registros analíticos pessoais de interesse para, por base e enquanto método, produzir memória educacional em meio ao contexto pandêmico. Participam deste estudo de caráter historiográfico e (auto)biográfico, além dos professores pesquisadores que integram o CLAP, autores como Bakhtin, Pêcheux, Perrenoud, Lyotard, Hall, Foucault, Feldman, Coscarelli, Ribeiro, Moraes, Bosi e outros.

PALAVRAS-CHAVE: (auto)formação continuada docente; memória educacional; projeto associado CLAP-DPEC.

OBJETIVO GERAL do Plano de Capacitação Docente

Pessoalmente, em primeiro plano, este projeto de capacitação tem por objetivo qualificar-me e atualizar-me visando à (auto)formação continuada para o exercício eficiente das atividades acadêmicas: investigar o funcionamento discursivo que mobiliza produções do sentido profissional docente, atentando para a sistematicidade de processos nas atividades



didático-pedagógicas na graduação em Letras, no escopo da produção de dizibilidades, na constituição de saberes da experiência a partir do uso tecnológico digital e midiático. Ainda:

Objetivos Específicos:

I – Investigar a importância e a abrangência do discurso digital midiático e seus respectivos efeitos para a vida cotidiana dos sujeitos sociais na contemporaneidade, sobretudo para o profissional docente que se prepara para o mercado de trabalho.

II – Analisar a produção e o trânsito discursivos na esfera da formação docente e o funcionamento destes para o ensino de Línguas Estrangeiras, mediante desenvolvimento de processos didático-pedagógicos dos cursos de línguas do projeto CLAP (março a dezembro de 2021).

III – Enfatizar a dinamicidade do processo de ensino aprendizagem de línguas estrangeiras com foco na autonomia do aluno e na efetividade da prática do professor-pesquisador.

IV – Desenvolver a habilidade de leitura – de mundo e da palavra – a partir do discurso que se serve da historiografia e do gênero (auto)biográfico, que perpassam diferentes áreas do conhecimento e enriquecem o campo das pesquisas educacionais.

V – Entender a dimensão política da prática docente com ênfase nas atuais tendências do ensino de Língua Estrangeira, sobretudo a partir da pandemia de 2020.

VI – Sistematizar e documentar dados a respeito da elaboração, do desenvolvimento e resultados do projeto CLAP - Curso de Línguas em Apoio ao Professor (Coordenado por Docentes de área de Formação de Professores de Letras – Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas do DPEC e Docentes Externos) de modo a construir um acervo de Memória Educacional da sua primeira edição – 2021.

Introdução/Justificativa

O exercício da docência, nos tempos atuais, exige do professor um olhar sensível sobre o próprio trabalho, reconhecendo na maneira como ensina elementos que influenciam no modo como seus alunos aprendem, e podendo, a partir disso, ressignificar as próprias ações na intenção de: i. avaliar as diferenças de aprendizagem presentes numa mesma sala de aula; ii. lidar com elas de forma proativa, transformando possíveis obstáculos em etapas até o



conhecimento e; iii. registrar memórias educacionais individualmente e institucionalmente significativas.

De tempos em tempos, é necessária uma parada reflexiva do professor universitário voltada às próprias ações educativas; uma revisão e fortalecimento das motivações internas e externas de seu trabalho; o desenvolvimento, para aprimoramento profissional, de um projeto de (auto)formação continuada que implique um olhar sobre si mesmo, sobre os outros e sobre o cenário educacional como um todo, reconhecendo, mediante a reflexão sobre as próprias experiências, elementos que oportunizem o desenvolvimento de competências e práticas mais efetivas no contexto em que atua. Além disso, a responsabilidade e o objetivo de procurar bem formar profissionais docentes em cursos de licenciatura exige do educador acadêmico o compromisso com a incansável avaliação e reformulação do próprio exercício docente e a ampliação dos próprios saberes científicos. Não basta ao professor universitário ser um profissional docente; é preciso tornar-se e manter-se um *docente profissional*, ou seja, adquirir e preservar competências de excelência para a realização do trabalho, que implicam, em primeira instância, uma personalidade ética com boa leitura sociológica e boa leitura pedagógica (PAQUAY et al., 2001).

Formar professores para atuarem em nível do Ensino Fundamental e Médio requer foco de aprendizagem e pesquisa nesses mesmos níveis de ação e prática social. A universidade, além do cuidado com a formação voltada para o ensino, não pode descuidar-se de uma preocupação com a formação do cientista da educação - aquele estudioso que se volta para os problemas que atingem a educação, desde a sua base, na sua interface social. E isso deve começar já na graduação e manter-se ao longo da carreira profissional do educador. É preciso, pois, pensar um conjunto de articulações no interior das disciplinas formativas dos cursos de graduação que se aliem a um conjunto de investigações que permitam pensar sistematicamente o ensino e a formação de professores de línguas dentro do contexto social contemporâneo. A prática orientada pela pesquisa e para a prática reflexiva parece ser a melhor maneira de criar condições para o surgimento de atitudes mais interdisciplinares por parte do educador.

Tenho buscado, ao longo dos anos, motivar em licenciandos a construção de uma identidade profissional de futuro professor de línguas envolvida num conjunto de ações que lhes permitam ampliar o horizonte da compreensão e da atuação no campo de trabalho, orientando-os pela construção do conhecimento a partir de um processo sistemático e metódico de pesquisa que lhes conferirá maior legitimidade e autenticidade; mais: a



identificação de *docente profissional*. Nesta mesma perspectiva, tenho realizado significativa pesquisa pessoal através da (re)elaboração dos saberes da docência, dos saberes científicos, produzidos no espaço pedagógico, na área de conhecimento, e pela experiência.

Ampliar a capacitação docente é tanto um reconhecido objetivo institucional da UFRN e do Centro de Educação, quanto, também, uma exigência do contexto educacional contemporâneo, principalmente quando novas responsabilidades sociais são apresentadas às Universidades. Nesse sentido, possibilitar afastamentos para capacitação torna-se imprescindível para ampliar e fortalecer positivamente o exercício docente acadêmico, repercutindo, assim, na elevação da qualidade dos serviços ofertados pelo CE e, particularmente, pelo Departamento de Práticas Educacionais e Currículo, *locus* de lotação pessoal. A qualidade do ensino dos docentes que se prestam a desenvolver projetos de novos estudos oferece melhorias na educação da comunidade local como um todo, sobretudo para a formação de professores destinados à educação básica – objetivo precípua do Centro de Educação.

A necessidade de uma parada reflexiva para a (auto)formação continuada – possibilidade que a UFRN me permite a cada quinquênio com afastamento para estudo em tempo integral durante três meses – encaminha-me à benfazeja oportunidade de realizar, entre outubro e dezembro de 2021, uma pesquisa interdisciplinar: “CLAP – Sistematização de uma Memória Educacional: primeira edição” – plano de trabalho que ora ofereço em perspectiva metacognitiva (PORTILHO; MEDINA, 2016) com o objetivo de aproveitar o espaço para: i. uma reflexão pessoal centrada nos estilos, estratégias e técnicas de ensino utilizadas no exercício profissional junto aos licenciandos de Letras – Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas durante os últimos anos e, principalmente, sob o acometimento da pandemia de 2020, que mudou radicalmente os rumos da educação brasileira como um todo e em todos os níveis; ii. oferecer à área de Formação de Professores de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas do DPEC o registro de uma Memória Historiográfica Educacional a partir da sistematização de dados de acervo gestor, didático-pedagógico, de relatos memorialísticos e de pesquisas docentes centrados na realização da primeira edição do Projeto CLAP – Curso de Línguas em Apoio ao Professor (cód. Projeto PJ666-2021; março a dezembro de 2021).

Este plano de trabalho a ser desenvolvido, baseado, sobretudo, em registros bibliográficos e reflexões pessoais, visa a ampliação de conhecimentos mediados por encontros com o grupo de professores com os quais tenho compartilhado, em 2020 e 2021: a Supervisão dos Estágios; Pesquisas científicas; e a atuação no Projeto CLAP – Curso de



Línguas em Apoio ao Professor - Língua Inglesa (níveis Iniciante; Básico; Avançado; e Aprimoramento /Prof. Dr. Bruno F. de Lima, Prof. Dr. Hális C. França, Profa. Me. Francisli Costa Galdino e Profa. Esp. Jessicléia Alves de Lima) e discussões a respeito de temas pertinentes ao contexto epidêmico de ensino experienciado em formato remoto, que implicou a utilização de tecnologias digitais e midiáticas aplicadas a aulas on-line em tempo real; à desafiadora realidade escolar; à formação acadêmica em meio à pandemia; à formação inicial e continuada de Professores; ao ensino (público) de língua inglesa; à diversidade cultural e à interculturalidade; às tecnologias de rede aplicáveis ao mercado do trabalho.

O embasamento metacognitivo propiciou, durante o percurso de realização dos projetos comuns, que o grupo docente discutisse, refletisse, tomasse consciência e se autorregulasse, com vistas à transformação de suas ações e ao aprimoramento da qualidade do exercício profissional e dos cursos (de língua inglesa) oferecidos pelo CLAP em sua primeira edição (período da etapa de cursos (60hs/aula): 19 de junho a 30 de outubro/2021).

Já entre outubro e dezembro de 2021 – plano a ser desenvolvido em caráter de estudos pessoais e grupal pró-eficiência e autonomia organizacionais –, o processo metacognitivo terá continuidade; porém, quando então os encontros e discussões do grupo se transformarão, também, em: i. capacitação dos supracitados professores profissionais/pesquisadores escritores; ii. (auto)formação continuada docente utilizando como estratégias metodológicas a historiografia e a (auto)biografia de formação (ou *narrativas de si*); iii. sistematização do acervo da base de dados criada durante a realização dos cursos de língua inglesa e registro de uma Memória Historiográfica Educacional do CLAP – primeira edição; iv. planejamento da segunda edição dos cursos de língua inglesa a serem ofertados em 2022.1. A estrutura dos encontros e discussões prevê: uma dinâmica grupal; uma apresentação teórica como tema norteador de discussão; a reelaboração do tema em roda de conversa; e a avaliação e narratividade metacognitiva individual.

Por que realizar uma capacitação em grupo?

O professor é o principal ator (entre outros) na configuração de processos de ensino e aprendizagem, o profissional que reflete criticamente sobre a prática cotidiana a fim de compreender as singularidades e circunstâncias dos processos, bem como o contexto em que o ensino tem lugar, para que possa, assim, facilitar o desenvolvimento autônomo e emancipador de todos os partícipes (PÉRES GÓMEZ, 2001). A partir da reflexão é que podem surgir os processos de significação visando ampliar a compreensão e atuação frente ao ato complexo da



docência. Lembram Alarcão e Tavares (2003) que os professores devem tentar construir um saber com peso qualitativo, assentado em atitudes e visões diferenciadas para que a escola possa se renovar. Acreditamos que pela reflexão individual e coletiva, a prática docente transforma-se em saber qualitativamente diferente; melhor. Vemos a universidade e a escola como *locus* de permanente aprendizagem de todos os atores docentes em contínua interação produtiva, promovendo a ampliação de sentidos e significados da prática através de reflexões grupais mediadas pelos objetivos comuns em projetos de pesquisa-ação. Assim, a “formação permanente de docentes está, pois, estreitamente vinculada à compreensão e gestão de processos de troca” (GARCÍA e VAILLANT, 2001, p. 101). A intenção foi e continuará sendo promover encontros e projetos comuns para questionamentos sobre os fundamentos das práticas pedagógicas, dos postulados tácitos sobre a natureza dos saberes relativos ao ensino, visando à formação profissional de licenciados e licenciandos. Em outras palavras, promover e ampliar a compreensão sobre a complexidade do fazer docente, questionando e superando visões simplistas ou automatizadas através de análise crítica, da ampliação de sentidos e significados da prática docente e da viabilidade de processos de formação continuada em grupo.

A ampliação de sentidos e significados da prática docente se dá na medida em que há uma percepção da realidade em movimento, implicando coerência e abertura epistemológica para se perceber que ações docentes se desenvolvem em contextos singulares, mediadas por sujeitos também singulares, estabelecendo um diálogo entre o pensamento cotidiano e o pensamento científico. Assim, a ampliação de sentidos que se consegue, em grupo, é aquela que cada professor atinge sobre a complexidade da *sua* própria prática docente, pois, em exercício, cada qual articula múltiplas dimensões e múltiplas referências, o que faz da prática docente uma ação complexa.

O que fundamenta o presente plano de trabalho é, pois, a compreensão de que através desse tipo de intervenção/reunião, supera-se uma concepção simplista de prática docente para enxergar outros componentes a ela implicados, ampliando sentidos e significados de suas concepções e, conseqüentemente, de suas ações – com resultados no exercício profissional individual.

Essa ampliação conceitual através de processos de reflexão grupal parte, comumente, da intervenção de um mediador, que promove, pela interação com os pares, significados e sentidos da prática docente tornando-os mais claros, mais conscientes. Assim, os processos de reflexão vão se ampliando na medida em que cada professor se insere nesse contexto coletivo



de reflexão. Essa relação com o outro num ambiente social é essencial para o desenvolvimento individual do docente na medida em que possibilita uma aprendizagem compartilhada rica, capaz de potencializar a reconstrução pessoal da experiência e dos significados da docência – pelo reconhecimento dos diferentes componentes da prática docente e diferentes possibilidades de compreendê-la, sujeitos a referenciais interpretativos mais amplos e que permitem atribuir sentido a cada elemento nela implicados: filosóficos, epistemológicos, psicológicos, institucionais, culturais, metodológicos, avaliativos... Ao modo de Vygotsky (2003), partimos do pressuposto de que o valor profissional é consequência de um processo de desenvolvimento com raízes nas ligações que permeiam a história individual e a história social. Assim, o desenvolvimento intelectual humano é um processo mediado por instrumentos simbólicos e representacionais realizado em situações de interação social (PÊCHEUX, 1999). Daí porque, enquanto pesquisa qualitativa, não me furtarei a uma investigação mais aprofundada dos relatos particularizados desses professores na intenção de realizar um estudo de caso cujo objeto são os saberes adquiridos nas práticas de um grupo constituído por professores universitários e de ensino básico público que esteve mobilizado na realização de um importante projeto comum em 2021 – CLAP, e ao qual busco, uma vez mais, para “buscar apoio e parceria para compreender e enfrentar os problemas complexos da prática profissional; enfrentar colaborativamente os desafios da inovação curricular na escola; (...) buscar o próprio desenvolvimento profissional” (FIORENTINI, 2004, p. 54).

Para nós, educadores comprometidos com a formação intelectual e profissional de nossos alunos, cabe a compreensão de que a leitura científica deve ser fundamentada pela práxis reflexiva. A prática escolar, o estudo e a investigação sistemática de professores sobre sua própria prática em muito têm contribuído com a teoria pedagógica que fundamenta o fazer docente e a compreensão e problematização dos atuais conhecimentos históricos acerca dos processos e trajetórias de confirmação e resistência escolar (LIBÂNEO, 1996). Os saberes científicos, pedagógicos e da experiência, entrelaçados e em diálogo, permitiu – e permite ainda – o aprimoramento da formação docente.

Há uma constante e intensa exigência do mundo do trabalho e da vida produtiva para que todos os cidadãos tenham pleno domínio sobre as novas tecnologias e sobre os saberes socialmente construídos e acumulados pela humanidade para atender às exigências da atualidade (CONTIERO, 2020). Tais exigências atingem diretamente o campo educacional, em especial a formação de professores. Reconhecendo o caráter social da Universidade no que tange à lógica de formação humana nela essencialmente proposta, acredito que a



capacitação docente pessoal possa acontecer junto a professores com quem tenho trabalhado lado a lado nos últimos anos, professores da educação básica e universitária (UFRN, IFRN), a fim de que, diante das exigências de novas dinâmicas de formação, em especial durante a pandemia, possamos, juntos, enfrentar e construir novos rumos (práticos e teóricos) para o profissional que desejamos formar para atuar no ensino de línguas estrangeiras da educação básica do Rio Grande do Norte. Nessa direção, a partir da pandemia houve a necessidade de uma reapropriação e reorganização de saberes científicos e das práticas pedagógicas, que ora se oferecem como motivação para análises e perspectivas pedagógicas a serem sistematizadas cientificamente para serem incluídas em disciplinas formativas dos cursos de licenciaturas. Vejo, nesta necessidade, em particular, o verdadeiro poder emancipador da educação universitária, sempre sujeita à exigência de construção de novos espaços, saberes e formatos educacionais, à exigência de geração e sustentabilidade de mudanças internas a fim de qualificar um ensino inovador e atualizado, sem dispensar ou vilipendiar as valiosas conquistas científicas e sistêmicas anteriores ou menos atuais.

Mudança é um termo que bem define a situação socioeconômica contemporânea com o aumento da interação e da interdependência entre mercados nacionais e internacionais. A sociedade atual passa por um momento de reestruturação produtiva com a necessidade de aplicação de novas tecnologias e novos métodos de gestão e educação objetivando destaque em um mercado competitivo. Assim, a capacidade de inovação passa a ser um diferencial para o sucesso das organizações e, acompanhando esta nova perspectiva, surge a revalorização do capital humano, visto que são os profissionais que criam e colocam em prática novas estratégias e produtos definidos como importantes para as organizações (DUARTE et al., 2009); dentre elas, as organizações educacionais.

O conhecimento tornou-se uma das principais fontes de riqueza e chave para o sucesso das empresas públicas e privadas – aumentando a demanda por profissionais qualificados, capazes de responder a necessidades estratégicas. Nesse contexto, a gestão por competências surge como uma nova alternativa aos instrumentos tradicionalmente utilizados nas organizações ao estabelecer a relação entre o desenvolvimento de pessoas e a estratégia empresarial (SANTOS, 2008). A gestão por competências, segundo Brandão et al (2001), estimula o aprendizado, a inovação e a adaptação, considerados essenciais no cenário atual de crescimento econômico produtivo e tecnológico. Este modelo gerencial baseia-se na análise do *gap* (lacuna) existente entre as competências necessárias para execução das atividades e as



competências já existentes nas organizações. A partir daí, geram-se informações referentes aos conhecimentos necessários para o alcance de objetivos organizacionais.

O termo competência é um dos conceitos mais empregados e um dos mais controvertidos da teoria da administração moderna (RUZZARIN, 2006). Exaustivamente estudado, recebeu diferentes definições e tem sido empregado de diversas maneiras no contexto da gestão organizacional (BRANDÃO & GUIMARÃES, 2001). Aqui, é entendido não apenas como conjunto de “conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para exercer determinada atividade”, mas também como “desempenho expresso pelo profissional em determinado contexto em termos de comportamento e realizações decorrentes da mobilização e aplicação de conhecimentos, habilidades e atitudes no trabalho” (CARBONE et al, 2005). Ruzzarin et al (2006) atestam que a combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes viabilizam a obtenção de um *desempenho superior*. Os conhecimentos estão associados àquilo que se sabe, aos assuntos ou instrumentos que devem ser dominados para desempenhar determinada atividade; as habilidades são representadas pelo *saber fazer*, que envolve a aptidão ou a capacidade para algo; a atitude, por sua vez, é o *fazer ou querer fazer*, sendo relacionada à ação, ou seja, à capacidade que o indivíduo tem de traduzir, na prática, seus conhecimentos técnicos e suas capacidades pessoais (RUZZARIN et al, 2006).

Brandão e Guimarães (2001) vêm nos termos “competência e desempenho” relação de complementaridade e interdependência, sob a alegação de que o desempenho de um indivíduo representa uma expressão real de suas competências. Hamel (apud BRANDÃO; GUIMARAES, 2001) amplia o conceito de competência ao nível organizacional associando não apenas a pessoas, mas também a *equipes de trabalho*: a competência é uma capacidade de organização que permite o alcance de objetivos estratégicos seguindo o mesmo pensamento. Cada equipe manifesta uma competência coletiva, que representa mais do que a simples soma das competências de seus membros (FREITAS & BRANDÃO, 2005). Identificar as competências essenciais, as habilidades, as atitudes, os conhecimentos, fornecendo às organizações informações relevantes para a tomada de decisão, o realinhamento de estratégias e a definição de planos de ação (DUARTE et al, 2009) leva à correta identificação das competências essenciais que farão pessoas e equipes se tornarem um valioso recurso estratégico para produção profissional.

O decreto nº 5.707/2006 que instaurou uma nova política de capacitação e desenvolvimento de pessoas nas organizações do governo federal prevê que a chave para a inovação e a melhoria da gestão pública seja o envolvimento de servidores em ambientes de



trabalho que promovam novos meios de interação com a sociedade (AMARAL, 2006). Para além de tais considerações-justificativas, pese-se a este plano de trabalho: cada professor-pesquisador participe do grupo CLAP aqui nomeados, possui, individualmente, valiosa competência, ou seja, uma rica bagagem de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para exercer, com *profissionalismo e profissionalidade* (TARDIF, 2000), a atividade que exerce e as realizações decorrentes da mobilização e aplicação desses conhecimentos, dessas habilidades e dessas atitudes em estratégias de excelência no cumprimento de objetivos profissionais comuns. Não menos valiosa é a disposição individual de cada qual para aprender mais, estudar mais, refletir mais, contribuir mais para o crescimento do grupo como um todo nos projetos coletivos de pesquisas-ações.

A educação, lembremos, além de ser científica, é um processo que se desenvolve extrapolando o campo científico, preocupando-se, fundamentalmente, com formas de ação que visam o campo político, ético, cultural e social. A educação exige métodos e metodologias que desmobilizem a tradicional separação entre sujeito e objeto na produção do conhecimento. Este é o caso quando nos referimos a um plano de capacitação docente que pleiteia a aquisição de novos conteúdos, habilidades e técnicas científico-pedagógicas relacionadas à área de conhecimento de Ensino e Formação de Professores de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas. Enquanto projeto de capacitação, este Plano de Trabalho destina-se a socializar conhecimentos sistematizados e técnicas pouco experienciadas na respectiva área de conhecimento, com vistas ao aprimoramento do desempenho profissional e manejo mais adequado de procedimentos didático-pedagógicos, científicos e extensionistas.

Nós, grupo CLAP, formado pelos professores pesquisadores Bruno F. de Lima, Francisli Costa Galdino, Hális Alves França, Jessicléia Alves de Lima, Danielle Grace Rego de Almeida, Diego José Alves Alexandre e a autora que assina estas páginas, têm se dedicado a compor uma literatura especializada de valor científico como contribuição àqueles que escolhem seguir a carreira docente neste cenário contemporâneo de novas organizações aprendentes e de valorização das comunidades de aprendizagem, tanto presenciais como virtuais, propiciando uma reconsideração da função social da escola, esta que passou a ser centro do novo dinamismo para a produção e socialização do conhecimento e da informação; da valorização da aprendizagem em sua concepção e em seus processos; do incentivo à autoaprendizagem, à aprendizagem por descoberta, à aprendizagem ao longo da vida, à multitemporalidade formativa, à multiplicidade dos recursos disponíveis; dos processos metodológicos de ensino e processos avaliativos que explorem o erro como processo de



crescimento. É neste cenário, também, que emergem significativamente o multiculturalismo, a pós e a hipermodernidade, a educação de pessoas portadoras de necessidades especiais, a educação das diferenças culturais, a educação a distância e, muito recentemente, por imposição da pandemia disseminada mundialmente, a educação on-line, remota – formato de ensino que tornou possível a atuação de profissionais da educação que têm enfrentado a impossibilidade de lecionarem presencialmente no cenário escolar desde o primeiro semestre de 2020.

Em exercício nos mais diferentes espaços e tempos de formação, a experiência nos permite confirmar a certeza de que o saber docente é plural e se abastece de saberes adquiridos porque experienciados e que não se restringem aos saberes acadêmicos. As representações que os professores têm de seus alunos, da profissão, do próprio perfil profissional com limites e alcances, as representações sobre a escola, sobre o próprio conhecimento profissional, antes e a partir da pandemia de 2020, estão mesclados com outros tantos saberes que dão sentido e direcionamento às múltiplas escolhas que o professor cotidianamente é incitado a fazer na sua prática docente. O professor não se limita apenas em executar currículos. Na prática, ele os reinterpreta, redefine, reelabora de acordo com as implicações externas e as dimensões internas do saber docente. No transcorrer desses movimentos, vai se construindo uma memória educacional particular, individual, autêntica.

Registrar a história da origem dos espaços de aprendizagem, analisar a formação e as vivências do corpo docente de determinado espaço de aprendizagem são formas de preservar a memória educativa aliada ao desejo de melhorar o que temos atualmente. Preservar, atesta Fonseca (1990, p.30), é investir no presente de olho no futuro. O ato contínuo de preservar é investir no presente por quanto a memória das instituições, de trabalhos desenvolvidos, de formas de ser professor, resulta do esforço de rever caminhos, procedimentos e valores que se atualizam no trabalho conjunto. Daí porque é preciso que haja mais pesquisas para levantar, localizar, catalogar, analisar, conservar documentos em arquivos e coleções de materiais escolares que fizeram parte, nalgum tempo e espaço, da história da educação em um entendimento mais profundo de cidadania, que ultrapassa o nível dos direitos civis e torna-se dado importante para o processo de construção da identidade, porque contribui para o processo de formação cultural, para a compreensão do real e para a elaboração de análises dos processos educacionais.

Mais do que constituir projetos de recuperação e estimulação de memória preservando e estimulando a discussão da história educacional, as memórias dos professores podem, ainda,



estimular o debate sobre a preservação do patrimônio educacional com vistas a definir melhores políticas públicas na área, possibilitar e incentivar a pesquisa da história educacional, promover eventos, encontros, seminários centrados em questões pertinentes à memória educativa, manter e criar canais de divulgação sobre a história educacional das instituições escolares, sobre a história das práticas escolares, livros, relações escola e trabalho, saberes pedagógicos, agentes educacionais... Ainda, contribuir com a pesquisa em historiografia da educação brasileira com base em mapeamento constante de novas fontes primárias, capazes de instrumentalizar instituições e pesquisadores para a produção de novos títulos de referência.

A revisitação dessas ações torna conhecido o esforço de professores e instituições na busca de alternativas viáveis à melhoria da qualidade do ensino da comunidade em determinado tempo. Além disso, o rememorar de atividades ainda é uma das práticas de formação válida para os professores, pois o resgate de ações docentes e discentes anteriormente desenvolvidas tem por fundamento que a memória registrada determinará importantes interpretações. Muitas vezes, para se compreender a ação presente, para encontrar o que se relaciona com as preocupações atuais, busca-se, no passado, as origens de problemas e questões, porque “a vida atual só parece significar se ela recolher de outra época o alento” (BOSI, 2001: p. 82).

A memória docente tende a fortalecer as relações das pessoas com suas heranças históricas, culturais, assim como desenvolver e aguçar o senso do pertencimento a uma identidade. Tanto a memória gera uma identidade no sentido de que participa de sua construção, quanto essa identidade, da mesma forma, molda predisposições que levam o indivíduo a incorporar certos aspectos do passado, a fazer escolhas memoriais que dependem da representação que ele faz da própria identidade construída no interior de uma lembrança (CANDAU, 2019). Daí porque se dizer que “na realidade, não há percepção que não esteja impregnada de lembranças” (BERGSON, 1959 apud BOSI, 2007, p. 46). “Sem lembranças, o sujeito é aniquilado”, confirma Candau (2019, p.17). E a lembrança é impregnada por suas representações; a memória tem uma função decisiva no processo psicológico. Ao modo de Bergson, a memória é força subjetiva composta por representações, seja do passado ou do presente, para nosso conhecimento e apreensão da realidade. Maurice Halbwachs (apud BOSI, 2007), estudioso das relações entre memória e história pública, amplia as funções que as representações do indivíduo exercem no seu grupo de convívio e na sociedade como um todo. Uma preexistência, para o autor, um predomínio social sobre o individual altera os



fenômenos psicológicos, tais como percepção, consciência e memória. Seu enfoque central não é a memória, mas os quadros sociais da memória em que as relações não estão limitadas ao indivíduo, mas às suas relações intersubjetivas, ou seja, com as instituições sociais das quais faz parte. Assim entendida, a memória do indivíduo estaria intrinsecamente subordinada ao seu relacionamento com os grupos de convivência e referência aos quais pertença, o que liga a memória de uma personalidade à memória do grupo em que se trabalha em conjunto, pois tende à criação de esquemas coerentes de narração e interpretação das situações ocorridas de modo que “universos do discurso e significado” servirão de alicerce seguro quanto à história e veracidade dos acontecimentos (BARTLETT apud BOSI, 2007).

São três as palavras-chave particularmente caras à historiografia e à (auto)biografia de formação, e que fundamentam a “consciência contemporânea”: “patrimônio” – enquanto dimensão da memória; “memória” – enquanto fortalecimento da identidade; e “identidade” – enquanto constituição coletiva (CANDAU, 2019, p.16). O CLAP – Curso de Línguas em Apoio ao Professor será registrado tal como elaborado: memória educacional coletiva de uma identidade social em particular.

É um dos projetos acadêmicos em que associa pesquisa, ensino e extensão; foi criado no início de 2021, quando teve sua primeira edição – e se transformou em possível objeto de estudo –, pelos professores da área de Ensino e Formação de Professores de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas do DPEC – nomeadamente, pela Profa. Dra. Danielle Grace Rego de Almeida, Prof. Dr. Diego José Alves Alexandre e a proponente deste Plano, para oferecer aos licenciandos de Letras/Francês, Espanhol e Inglês e Literaturas correspondentes da UFRN a possibilidade de desenvolver importantes habilidades que devem acompanhar os futuros professores em sua prática pedagógica cotidiana, como técnicas de seleção, produção e adaptação de material didático e uso de recursos tecnológicos midiáticos para aulas de línguas estrangeiras na modalidade remota – formato de ensino que se anunciou indispensável às disciplinas formativas a partir da pandemia. Além disso, a extensão aos profissionais já formados ofereceu a oportunidade de uma formação continuada, aperfeiçoando técnicas já utilizadas e propiciando o fluxo de conhecimentos e experiências entre os pares. De um lado, enquanto ação voltada aos nossos estudantes licenciandos, o CLAP instigou a curiosidade que leva o docente a se tornar um professor pesquisador e crítico de seu próprio fazer pedagógico. De outro, ofereceu oportunidade de experiência prática não somente no que concerne à condução de atividades pedagógicas no espaço da sala de aula virtual, mas também na relação entre planejamento, pesquisa e preparação de material



didático – ações imprescindíveis na práxis cotidiana do professor de línguas estrangeiras. Nesse sentido, o projeto pôde ser concebido, também, como um espaço de descobertas e trocas, contribuindo com reflexões que se reverteram em novos estudos individuais. Por seu caráter tanto teórico quanto prático, as aulas demandaram conhecimentos linguísticos de seus participantes e envolveram pesquisa-ação sobre procedimentos a respeito de Tecnologias de Informação e Comunicação na educação. A proposta da ação visava a inserção no mundo da educação on-line através da Web com encontros remotos, e as produções, fruto de pesquisas, permitiram aprimorar competências importantes para o sucesso acadêmico e profissional, bem como preparar para um novo momento em que a habilidade com as tecnologias digitais e o bom uso da Internet serão primordiais para a profissionalização do docente e do profissional reflexivo que estamos formando.

No que tange à formação continuada direcionada aos profissionais da educação básica – alunado dos cursos oferecidos –, acredita-se que a oportunidade de estudar um idioma aumenta as fronteiras e as possibilidades de atuação desse educador. É em contato com um mundo e uma cultura diferentes de seu universo que se pode transformar a sala de aula em um ambiente plural, de abertura para a alteridade, para novas concepções de aprendizado e trânsito de saberes. Não obstante, o estreitamento do diálogo entre Universidade e Escola pode ser destacado, ainda, por outra via importante: a parceria com os Professores Supervisores de estágios para ensino de línguas estrangeiras, então na função de Orientadores Pedagógicos do CLAP, mostrou-se extremamente benéfica para o processo de formação dos licenciandos, visto que esses profissionais têm contribuído de modo significativo para a experiência prática dos professores em pré-serviço.

Metodologia

O presente Plano de Capacitação pessoal se liga íntima e estreitamente aos objetivos do projeto que lhe fundamenta – CLAP – Curso de Línguas em Apoio ao Professor, cujo ensino se deu, em 2021, na interface da mídia e do discurso com implicações para a formação docente de Letras – abrindo espaço para a efetividade e exequibilidade de momentos de pesquisa, a qual relacionou ensino, mídia e as questões de produção do sentido pedagógico. Assim, este Plano está voltado para o processo de formação inicial e continuada do docente de Letras – Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas – sobretudo no que diz respeito à problematização do perfil de professor enquanto pesquisador, enquanto profissional reflexivo,



objetivando entender a funcionalidade e a relevância que a Internet, as Mídias de Rede, o ensino em formato remoto, e os gêneros autênticos – cuja produção e mobilização são oportunizadas e potencializadas pelos meios de comunicação de massa – ocupam no processo de ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras, tanto na formação de professores como no alcance dos objetivos do ensino na realidade das escolas de ensino básico, Fundamental e Médio.

Trata-se, com este Plano de Capacitação centrado em pesquisa, investigar o processo de leitura e utilização de materialidades divulgadas na mídia e entender como tais recursos foram sistematizados e aplicados enquanto ferramentas didático-pedagógicas para ensino de línguas estrangeiras por docentes em formação inicial (Estágios de Formação Docente) e na escola (Ensino Fundamental e Médio), considerando que tanto o professor em formação quanto o aluno devem exercitar sua autonomia de leitura, entendendo que qualquer manifestação de linguagem e sentido, seja ela textual, discursiva, imagética, permite múltiplas leituras e diversos efeitos de sentido. O contexto de sentido em foco foram aulas on-line de línguas estrangeiras. A investigação e análise desse exercício teve propósitos formativos (professores em pré-serviço) e foco nos resultados do ensino-aprendizagem (alunos-professores das escolas de ensino básico) junto ao projeto CLAP, em sua primeira edição, ou seja, durante o ano de 2021. E neste quesito, este Plano transforma-se, ao mesmo tempo que processa referencial bibliográfico de valor formativo a fazer parte das disciplinas de Letras-Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas, em uma contribuição memorialística relevante à área de Formação de Professores do DPEC e à constituição de um acervo que se construirá, edição a edição, a partir da sistematização, documentação e registro reflexivo de resultados.

Arelado a uma proposta de pesquisa de natureza dialético-discursiva, o presente Plano se fundamenta nos seguintes momentos/etapas metodológicas de investigação:

I – Levantamento e análise de acervo organizacional e de arquivos didático-pedagógicos utilizados nos cursos de línguas em ensino remoto oferecidos no projeto CLAP.

II – Leituras e estudos de pesquisas e/ou trabalhos/e ou memoriais ligados ao processo de ensino e aprendizagem de línguas no sentido de se problematizar questões como materiais pedagógicos, métodos de ensino, prática docente, crenças de professores e alunos no ensino de língua e tendências de ensino na formação docente em Letras.

III – Análise das materialidades digitais e midiáticas no sentido de se promover a sistematização do referencial teórico enquanto objeto de estudo. Aplicação de categorias



teóricas e sistematização das análises a partir do método arqueogenealógico de Michel Foucault procurando estabelecer a constituição dos saberes docentes privilegiando suas interrelações discursivas e sua articulação com as instituições, na tentativa de registrar como os saberes foram constituídos e se transformaram.

IV – Organização e produção de produtos (artigos/livro: Memórias Educacionais CLAP) na intenção de contribuir para a produção científica na interface Mídias de rede/ Ensino de Línguas Estrangeiras/Ensino remoto durante e após a pandemia de 2020, com ênfase na constituição identitária do professor-aluno e do professor profissional pesquisador.

Este último item, de forma particular, garantirá o registro da Memória historiográfica e Educacional da primeira edição do Projeto CLAP no intuito de se preservar a intenção de novas edições com perspectiva de progressão nas discussões dos vários componentes que entram em cena para construir a base de um saber docente, ao mesmo tempo, prático e teórico.

Desta primeira edição, ressalte-se: o estímulo conquistado à prática de uma das mais importantes habilidades dos profissionais de ensino de línguas estrangeiras, que é a da seleção, apropriação e elaboração de material pedagógico diversificado, especializado, gratuito e online para um alunado cada vez mais conectado às novas tecnologias; a primeira edição do projeto contribuiu para a valorização do ensino de línguas, tornando-o mais acessível, inclusivo e de qualidade; as atividades foram realizadas em modo remoto enquanto o período de isolamento esteve vigente, o que não impediu a constante reflexão individual e grupal a respeito da elaboração do seu material didático, além de encontros de discussões temáticas com interesses específicos. Nos três primeiros meses (março, abril e maio), coordenadores-adjuntos, orientadores pedagógicos e professores em pré-serviço traçaram planejamentos para cada nível de ensino oferecido, atentaram para os materiais didáticos levando os licenciandos ao aperfeiçoamento linguístico, de técnicas pedagógicas e de apropriação dos recursos tecnológicos apropriáveis ao ensino de línguas. Entre abril e maio, inscrições a turmas de Francês, Espanhol e Inglês foram ofertadas via SIGAA ao público-alvo, com vagas limitadas a 15 participantes por turma, nos níveis Iniciante (Francês, Espanhol, Inglês); Básico (Francês, Inglês); e Aprimoramento 1 (Inglês). 2022 despontará sob a intenção de que façam parte da segunda edição do CLAP, ainda, dois outros níveis: Avançado (Francês, Inglês); e Aprimoramento 2 (Inglês), com estimativa de enquadramento, também, de alunos-egressos de cursos de Letras/Línguas Estrangeiras.



Cronograma de Atividades

MESES 2021	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Ou t	No v	De z
ETAPAS											
a. Revisão teórico-conceitual/Levantamento e seleção de dados de acervo de gestão e coordenação; sequências didáticas, portfólios e reflexões docentes e recensão bibliográfica	CLAP	CLAP	CLAP	CLAP	CLAP	CLAP	CLAP	CLAP	■	■	-
b. Análise de dados colhidos e planejamento estratégico (cartográfico, historiográfico, (auto)biográfico) para redação de dados.	CLAP	CLAP	CLAP	CLAP	CLAP	CLAP	CLAP	CLAP	■	■	-
c. Encontro para análise crítico-reflexiva coletiva dos dados textualmente registráveis; trocas textuais.	CLAP	CLAP	CLAP	CLAP	CLAP	CLAP	CLAP	CLAP	-	■	■
d. Redação de artigos; revisão de artigos; organização de livro.	CLAP	CLAP	CLAP	CLAP	CLAP	CLAP	CLAP	CLAP	-	■	■
e. Divulgação de resultados: publicações	CLAP	CLAP	CLAP	CLAP	CLAP	CLAP	CLAP	CLAP	-	-	■

REFERÊNCIAS

ACHARD, P. et. al. Papel da memória. Campinas: Pontes, 1999. STEVENS, C. M. T; CUNHA, M. J. C. *Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília/DF: UNB, 2003 p.19-34.

ALARCÃO, I. Para uma conceptualização dos fenômenos de insucesso/sucesso escolares no ensino superior. In: TAVARES, J. e SANTIAGO, R. A. (orgs). *Ensino superior (in)sucesso acadêmico*. Porto: Porto Editora, 2000.

_____. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, I. (org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias da supervisão*. Porto: Porto, 2005.

ALARCÃO, I. e TAVARES, J. *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2ª edição. Coimbra: Almedina, 2003.



_____. *Um novo olhar sobre a docência universitária*. In: d@es – docência e aprendizagem no ensino superior – divulgação on-line. http://www.webct2.ua.pt/public/leis/daes_artigos.htm26deagostode2004. <acesso em

10 de junho de 2020>

ALTHUSSER, L. *O futuro dura muito tempo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

AMARAL, A. L. Aula universitária: um espaço com possibilidades interdisciplinares. In: VEIGA, I. P. A. e CASTANHO, M. E. L. M. (orgs.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. 3ª edição. Campinas: Papirus, 2002.

ANASTASIOU, A. G. C. Profissionalização continuada do docente da educação superior: a construção do memorial e as questões da identidade pessoal e profissional. In: VIELLA, M.A. L. (org). *Tempo e espaços de formação*. Chapecó: Argos, 2003.

_____. Metodologia de ensino na universidade brasileira: elementos de uma trajetória. In: CASTANHO, S. e CASTANHO, M. E. L. M. (orgs.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. 3ª edição. Campinas: Papirus, 2004.

ARAÚJO, J. C. S. As intencionalidades como diretrizes da práxis pedagógica. In: VEIGA, I. P. A. e CASTANHO, M. E. L. M. (orgs.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. 3ª edição. Campinas: Papirus, 2002.

BAKHTIN, M. Formas do tempo e de cronotopo no romance. Ensaio de poética histórica. In: _____. *Questões de literatura e de estética*. 2. Ed. São Paulo: Hucitec. 1990, p. 211-362

_____. *Speech Genres and Other Late Essays*. Trans. by V. W. McGee. Ed. 7. Austin: University of Texas Press, 2014.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 10ª edição. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2002.

_____. *Estética da criação verbal*. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BALZAN, N. C. Indissociabilidade ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: In: VEIGA, I. P. A. e CASTANHO, M. E. L. M. (orgs.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. 3ª edição. Campinas: Papirus, 2002.

BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedito Vecchi*. Trad. Carlos A. Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

_____. *Modernidade líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005; BAUMAN, Z. *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

_____. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. e ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento – evitando confusões. In: BAUER, M. W. e GASKELL, G. (Ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2004.



BARROS et al. *Formação de Professores para uso de mídias integradas na educação*. Curitiba, 2010

BERTOLDO, E. S. *Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor: perspectivas discursivas*. São Carlos: Claraluz, 2009.

BIGGS, J. *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea, 2005.

BIREAUD, A. *Os métodos pedagógicos no ensino superior*. Porto: Porto, 1995.

BISSOTO, M. L; MIRANDA A. C. (org) *Educação Sociocomunitária: tecendo saberes*. Campinas - SP: Editora Alínea, 2012.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 2003.

BOSI, E. *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*. 14. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007

BOURDIEU, P. *Esboço de autoanálise*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M. M.; AMADO J. (Org.). *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 183-192.

BRANDÃO, H. P.; GUIMARÃES, T. A. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo constructo? *Revista de Administração de Empresas*, v. 41, n. 1, p. 8-15, 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde (SVS). *Boletim epidemiológico 08*. Brasília, DF. Abril de 2020.

BRASIL. Ministério da Economia. Instituto Nacional da Propriedade Industrial. *Vacinas*. Brasília, DF. Março de 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inpi/pt-br/servicos/patentes/tecnologias-para-covid-19/Vacinas>. Acesso em 19 de março de 2021

BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados* (M. A. V. Veronese, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1996; 1979.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy*. Prentice Hall Regents, 1994.

BRZEZINSKI, I. Docência universitária e sucesso acadêmico: um olhar brasileiro. In: TAVARES, J. (org). *Pedagogia universitária e sucesso acadêmico: contributos das jornadas realizadas na Universidade de Aveiro (14 de julho a 19 de dezembro de 2000)*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2002, p. 17-31.

CABRAL, M. L. Como se formam os formadores da universidade? In: CABRAL, M. L. (coord). *A universidade e a formação de professores*. Algarve: Universidade do Algarve/Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, 2002, p. 129-140.



CAMARGO, A. M. M. e HAGE, S. M. A política de formação de professores e a reforma da educação superior. In: MANCIBO, D. e FÁVERO, M. L. de A. (orgs). *Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2004.

CAMPOS, L. F. de L. *Métodos e técnicas de pesquisa em psicologia*. Campinas: Alínea, 2000.

CANAU, J. *Memória e Identidade*. São Paulo: Ed. Contexto, 2019.

CARBONE, P. P.; BRANDÃO, H. P.; LEITE, J. B. D. *Gestão por competências e gestão do conhecimento*. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

DUTRA, Joel Souza. *Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de*

CARVALHO, A. e RAMOA, M. *Dinâmicas da formação: recentrar nos sujeitos, transformar os contextos*. Porto: Asa, 2000.

CARVALHO, M. M. C. de. A História da Educação no Brasil. In: CARVALHO, M. M. C. de. *A escola e a república e outros ensaios*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. p. 281-312.

CARTER, R. N. D. *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: CUP, 2001.

CASTANHO, M. E. L. M. A criatividade na sala de aula universitária. In: VEIGA, I. P. A. e CASTANHO, M. E. L. M. (orgs.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. 3ª edição. Campinas: Papirus, 2002.

CASTANHO, S. E. M. A universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, I. P. A. e CASTANHO, M. E. L. M. (orgs.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. 3ª edição. Campinas: Papirus, 2002.

_____. Metodologia do ensino ou da educação superior? Um olhar histórico. In: CASTANHO, S. e CASTANHO, M. E. L. M. (orgs). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. 3ª edição. Campinas: Papirus, 2004.

CASTANHO, M. E. L. M. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, 2006.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. In: *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 75, agosto/2001. Disponível em <http://cedes.unicamp.br> <acesso em 20 de julho de 2020>

CERTAU, M. *A escrita da história*. Trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2001.

CHIZZOTTI, A. Metodologia do ensino superior: o ensino com pesquisa. In: CASTANHO, S. e COELHO, C. N. P. CASTRO, V. J. *Comunicação e sociedade do espetáculo*. São Paulo: Paulus, 2006.

CONTIERO, L. et al. (org.) *Formando Professores de Línguas Estrangeiras e sobrevivendo a uma pandemia*. Rio de Janeiro: Editora E-Publicar, 2021.



CONTIERO, L. et al. (org.) *Formação Inicial de Professores de Língua Inglesa em tempos de pandemia*. Rio de Janeiro: Ed. E-Publicar, 2020.

CONTIERO, L.; LOURENÇÃO, H. (Auto)Biografia: escritas de si e escritas de outro no imaginário de formação. In: *Revista Mais Educação*. v.3, n.3 (maio 2020) Editora Centro Educacional Sem Fronteiras, São Caetano do Sul SP, 2020.

_____. (Auto)Formação do professor militar. In: *Revista Mais Educação*. Editora Centro Educacional Sem Fronteiras. São Caetano do Sul SP, 2018.

CONTIERO, L; LISBOA, T.; LIMA, J. A. *Letramento em Contextos Digitais*. In: Anais VII CONEDU Congresso Nacional de Educação. Campina Grande: Realize Editora, 2020.

CONTIERO, L. Competências psicoemocionais necessárias para coexistir e educar. In: *Revista Mais Educação*. Editora Centro Educacional Sem Fronteiras, São Caetano do Sul SP, 2020a.

_____. *Narrativas memorialísticas e historiobiografia*. In: Anais IV Congresso Nacional de Educação. João Pessoa: Realize Editora, 2017b.

_____. *Narrativas memorialísticas de formação docente: do particular ao coletivo*. In: Anais IV CONEDU Congresso Nacional de Educação. João Pessoa: Realize Editora, 2017c.

_____. *Tecnologias e Interatividade no Ensino de Línguas Estrangeiras*. In: Anais V CONEDU Congresso Nacional de Educação. Recife: Realize Editora, 2018d.

_____. *Narrativas memorialísticas e historiobiografia*. In: Anais IV CONEDU Congresso Nacional de Educação. João Pessoa: Realize Editora, 2017e.

_____. *Narrativas autobiográficas e formação de alunos-professores de L.I*. Anais II CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2015f.

CONTRERAS, J. *La insvestigación la acción*. Cuadernos de Pedagogia, 224, 7- 19, 1994.

_____. *A autonomia dos professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CORTELLA, M. S. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

COSCARELLI, C.V., RIBEIRO, A.E. *Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CUNHA, L. A. O ensino superior no octênio FHC. In: *Educação & Sociedade*, Campinas: vol. 24, nº 82, abril/2003. Disponível em <http://cedes.unicamp.br> <acesso em 20 de julho de 2020>

CUNHA, M. I. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM, 1998.

_____. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. C. (org). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília. MEC, 2000.



_____. A aula universitária: inovação e pesquisa. In: LEITE, D. e MOROSINI, M. (orgs). *Universidade futurante: produção do ensino e inovação*. 2ª edição. Campinas: Papyrus, 2002.

_____. A construção do conhecimento na prática pedagógica do ensino superior. In: MARIN, A. J.; SILVA, A. M. M. e SOUZA, M. I. M. (orgs). *Situações didáticas*. Araraquara: JM, 2003.

_____. *O bom professor e sua prática*. 16ª edição. Campinas: Papyrus, 2004a.

DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. Trad. Francisco Alves e Afonso Monteiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2002.

DEWEY, J. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição*. 4ª edição. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DIAS, M. A. R. *Tendências de Educação Superior para o Século XXI*. Brasília: UNESCO/CRUB, 1999.

DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação da educação superior*. Petrópolis: Vozes, 2000.

DIONÍSIO, A. P. MACHADO, A. R. (Orgs.). *Gêneros Textuais e Ensino*. 5 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DOSSE, F. *O desafio biográfico: escrever uma vida*. São Paulo: Edusp, 2009.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. *A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em*

educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, nº 2, jul./dez, p. 229-301.2002. Disponível em: <<http://journal.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/9646/8881>>. Acesso em 28 jun 2020.

EDUCAÇÃO & REALIDADE. *Dossiê Michel Foucault* v. 29, n.1. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2004.

FAZENDA, I.C.A. O desafio metodológico de formar professores pesquisadores na interdisciplinaridade. In:

FELDMANN, M.G. (org.) *Formação de Professores e escola na contemporaneidade*. São Paulo: SENAC, 2009.

FERNANDES, C. A. *Análise do Discurso: reflexões introdutórias*. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FIORENTINI, D. *Pesquisar Práticas Colaborativas ou Pesquisar Colaborativamente?*

In: *Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FONSECA, S.G. *Ser professor no Brasil – história oral de vida*. Campinas: Papyrus, 1997



FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: A vontade de saber*: Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. *Estratégia, poder-saber*. Trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2006.

FOERSTE, E. *Parceria na formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2005.

FONTANA, R. A. C. *Como nos tornamos professoras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.

_____. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. Campinas: *Cadernos Cedes*, ano XX, nº 50, abril/2000b.

FRANCO, M. E. D. P. Comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do professor do ensino superior. In: MOROSINI, M. C. (org). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília. MEC, 2000.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. 28ª edição. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 16ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, I. A., & BRANDÃO, H. P. Trilhas de aprendizagem como estratégia para desenvolvimento de competências [Resumo]. In: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração (Org.), *XXIX Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Administração. Resumos* (p. 441). Brasília, Ed. Autor, 2005.

GADELHA, S. *Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault*. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2009.

GERALDI, C. M. G; MESSIAS, M. da G. M. e GUERRA, M. D. S. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, C. M. G; FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. M. de A. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1998.

GIDDENS, A. *The Consequences of Modernity*. Stanford University Press, 1990.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003, 2ª edição.

GÓES, M. C. R. A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições teóricas de Lev Vygotsky e Pierre Janet. In: *Educação & Sociedade*, ano XXI, n.71, 116-131, jul.2000a.

_____. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GÓES, M. C. R. e GREGOLIN, M. R. BARONAS, R. (Orgs.). *Análise do discurso: as materialidades do sentido*. São Carlos, SP: Claraluz, 2003.



GONÇALVES, F. R. Sucesso acadêmico no ensino superior: a pedagogia universitária como sistema de promoção do sucesso dos alunos. In: TAVARES, J. e SANTIAGO, R. A. (orgs). *Ensino superior (in)sucesso acadêmico*. Porto: Porto, 2000.

GRILLO, M. C. O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. In: MOROSINI, M. C. (org). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília. MEC, 2000.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz T. Silva & Guacira L. Louro. 11ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARMER, J. N.Y. *The practice of English language teaching*. Ed. 7 London: Longman, 2013.

INDURSKY, F. FERREIRA, M. C. L. (Orgs.). *Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlos: Claraluz, 2007.

IÑGUEZ, L.(coord). *Manual de análise do discurso em Ciências Sociais*. Petrópolis: Vozes, 2004.

JOHNSON, S. *Cultura da Interface*. Rio de janeiro: Jorge Zahar. 2001

KENSKI, V. M. Memória e prática docente. In: BRANDÃO, C.R. *As faces da memória*. Campinas: CMU, 1993.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LEITE, D. Conhecimento social na sala de aula universitária e a autoformação docente. In: MOROSINI, M. C. (org). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília. MEC, 2000.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia, Ciência da Educação?* São Paulo: Cortez, 1996.

LIMA, M. de L. R. A aula universitária: uma vivência de múltiplos olhares sobre o conhecimento em situações interativas de ensino e pesquisa. In: VEIGA, I. P. A. e CASTANHO, M. E. L. M. (orgs.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. 3ª edição. Campinas: Papyrus, 2002.

LIMA, D. C. de (org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas*. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

LIPOVETSKY, G., CHARLES, S. *Os Tempos Hipermodernos*. Rio de Janeiro: Edições 70, 2011.

LOPES, A. C. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. In: *Educação & Sociedade*.



Campinas, volume 23, nº 80, setembro/2002, p. 386-400. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> <Acesso em 20 de agosto de 2021>

LORIGA, S. A biografia como problema. In: REVEL, J. (Org.). *Jogos de escalas. A experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998.

LUCARELLI, E. Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. In: CASTANHO, S. e CASTANHO, M. E. L. M. (orgs). *O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora*. Campinas: Papyrus, 2004.

LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 14ª edição. São Paulo, Cortez, 2002.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 8ª edição. São Paulo: EPU, 2004.

LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LYOTARD, J. *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva, 1989.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (org.). *A formação do professor como profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MANCEBO, D. Uma análise da produção escrita sobre o trabalho docente em tempos de globalização. In: MANCEBO, D. e FÁVERO, M. de L. de A. (orgs). *Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCELO GARCÍA, C. A Formação de Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (org). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Pesquisa sobre a formação de professores – o conhecimento sobre aprender a ensinar. In: *Revista Brasileira de Educação* n. 9, 1998: 51-75.

_____. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 2005.

MARQUES, M. O. Professores falantes de si na sala de aula, na escola e na constituição pedagógica. In: OLIVEIRA, V. F. (org.). *Imagens de professor: significações do trabalho docente*. Ijuí: Unijuí, 2000.

MARTINAZZO, C. J. Recorte e trajetória da vida de um professor. In: MARTINAZZO, C. J. (org). *História de vida de professores: formação, experiências e práticas*. Ijuí: Unijuí, 2000.

MARTINS, J. B. *Vygotsky e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MEDEIROS, M. T. P. O papel da universidade na formação de professores. A universidade ensina ou promove processos de aprendizagem? In: CABRAL, M. L. (coord). *A universidade*



e a formação de professores. Algarve: Universidade do Algarve/Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, 2002, p. 63-81.

MIZUKAMI, M. da G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. 13ª edição. São Paulo: EPU, 2003.

_____ et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2003, 1ª reimpressão.

MORAES, D. (Org.). *Sociedade midiaticizada*. Trad.: Carlos Frederico Moura da Silva, Maria Inês Coimbra, Lúcio Pimentel. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

MORAES, D.R.S. *Mídias na formação de professores(as): limites e possibilidades*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MORAIS, J. F. R. A criticidade como fundamento do humano. In: VEIGA, I. P. A. e CASTANHO, M. E. L. M. (orgs.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. 3ª edição. Campinas: Papirus, 2002.

MORIN, E. *A religião dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, M. C (org). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília. MEC, 2000.

_____. Autonomia acadêmica, prática pedagógica e controle do conhecimento. In: LEITE, D. e MOROSINI, M. (orgs). *Universidade futurante: produção do ensino e inovação*. 2ª edição. Campinas: Papirus, 2002.

MORTIMORE, P. Interdisciplinaridade na prática universitária. In: LEITE, Denise e MOROSINI, M. (orgs). *Universidade futurante: produção do ensino e inovação*. 2ª edição. Campinas: Papirus, 2002.

NASCIMENTO, M. das G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, V. M. (org). *Magistério: construção cotidiana*. 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 2003.

NAVARRO, P. (Org.). *Estudos do texto e do discurso: mapeando conceitos e métodos*. São Carlos: Claraluz, 2006.

NICHOLLS, S. M. *Aspectos pedagógicos e metodológicos do ensino de inglês*. Maceió/AL: Edufal, 2001, p.15-20.

NÓVOA, A. (coord). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote. Instituto de Inovação cultural, 1992.

NUNAM, E. *Practical English language teaching*. New York: Mc Grow-Hill, 2003.

NUNES, J. *O professor e a ação reflexiva: portfólios, “vês” heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional*. Porto: Asa, 2000.



ORLANDI, E. P. (Org.). *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2007a.

OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2001.

ORTENZI, D. I. B. G. et al. *Roteiros pedagógicos para a prática de ensino de inglês*. Londrina: EDUEL, 2008.

ONRUBIA, J. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COLL, C. et al. *O construtivismo na sala de aula*. 6ª edição. São Paulo: Ática, 2006.

PACHECO, J. A. Formação de professores: a diversidade de processos e práticas. In: CABRAL, M L. (coord). *A universidade e a formação de professores*. Algarve: Universidade do Algarve/Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, 2002, p. 15-20.

PAQUAY, L., PERRENOUD, P., ALTET. M., CHERLIER. E. *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* (Trad, Fatima Murad e Eunice Gruman). Porto Alegre: Artmed, 2001.

PÊCHEUX M. *Le discours: structure ou événement?* Trad. de E. O. Pêcheux M. (O discurso: estrutura ou acontecimento). 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____. *Rôle de la mémoire, Langage et Société*. Paris: École Normale Supérieure. Trad. J. H. N. (Papel da memória). Campinas: Pontes, 1999.

PERRENOUD, F. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2000.

_____. et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da educação*. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

_____. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PÉREZ GÓMEZ, A. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre, Artmed, 2001.

PETEROSI H.; MENESES, J. (Orgs.) *Revisitando o saber e o fazer docente*. São Paulo: Thomson, 2005

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo a crítica. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. e ANASTASIOU, L. das G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Trabalho e Formação de Professores: Saberes e Identidade. In: FAZENDA, I.C.A.(Org.) *Didática e Interdisciplinaridade*. 11ª. ed. São Paulo: Papirus, 2006

PINO SIGARDO, A. O social e o cultural na obra de Vygotsky. In: *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 71, 45-78, jul. 2000.



PLACCO, V. M. N. de S. Correntes psicológicas subjacentes à didática do ensino superior: em foco o professor do ensino superior. In: CASTANHO, S. e CASTANHO, M. E. L. M. (orgs). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. 3ª edição. Campinas: Papyrus, 2004.

PLACCO, V. M, N. de S. e SOUZA, V. L. T. (orgs). *Aprendizagem do adulto professor*. São Paulo: Loyola, 2006.

PORTILHO, E. M. L.; MEDINA, G. B. K. Metacognition as methodology for continuing education of teachers. *Creative Education*. v.7, p.1-12, January, 2016.

PORTILHO, E. M. L; BATISTA, G.; BLANCHET, A. C. *Programa de formação continuada na perspectiva metacognitiva*. XI Anped Sul: Curitiba, 2016.

REGO, A. *Comportamentos de cidadania docente: na senda da qualidade do ensino superior*. Coimbra: Quarteto, 2003.

RIVAS, N. P. P. e CASAGRANDE, L. D. R. *O desenvolvimento profissional e os novos espaços formativos na universidade: desafios e perspectivas para a docência superior*. In: <http://www.anped.org.br/28/texto/gt04/GT04-606--Int.doc> <Acesso em 7 de setembro de 2020>

RODRIGUES, M. de M. A instabilidade da universidade vista a partir das contradições geradas de suas crises de hegemonia, de legitimidade e institucional. In: SCRIPTORI, C. C. (org.). *Universidade e conhecimento: desafios e perspectivas no âmbito da docência, pesquisa e gestão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ROSA, D. E. G. Investigação-ação colaborativa: uma possibilidade para a formação continuada de professores universitários. In: TIBALLI, E. F. A. e CHAVES, S. M. (orgs). *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ROSA, D. E. G. *Investigação-ação colaborativa sobre práticas docentes na formação continuada de formadores*. Tese de Doutorado. Unimep, 2003.

RUZZARIN, R; AMARAL, A. P.; SIMIONOVSKI, M. *Competências: uma base para a governança corporativa*. Porto Alegre: AGE, 2010.

_____. *Sistema integrado de gestão de pessoas com base em competências*. Porto Alegre: AGE, 2006.

SÁ-CHAVES, I. *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da práxis*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2002.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org) *Profissão professor*. 2ª edição. Porto: Porto, 2003.

SANTIAGO, Rui A. Aprendizagem organizacional nas instituições de ensino superior. In: TAVARES, José e SANTIAGO, Rui A. (orgs). *Ensino superior (in)sucesso acadêmico*. Porto: Porto, 2000.



SANTOS, B. de S. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2005a.

_____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 10ª edição. São Paulo: Cortez, 2005b.

SCHÖN, D A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHULMAN, L. S. *Knowledge and teaching: foundations of new reform*. Harward Educational, 1987, p. 473-482.

SIMONI, R.F.L. *Memórias em movimento: a compreensão de ir sendo professora nos múltiplos fios da narrativa*. Piracicaba, 2006.

SMOLKA, A. L. B. A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. In: *Cadernos Cedes* nº 24 (Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética). Campinas: Papyrus, 1991, p. 51-65.

_____. *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas: Papyrus, 1997.

_____. A construção de conhecimentos e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. In: MORTIMER, E. F. e SMOLKA, A. L. B. *Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOARES, M. *Metamemória-memórias: travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez, 2001.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. In: *Revista Brasileira de Educação*. Nº 13. Belo Horizonte, 2000, p. 5-24.

TARDIF, M. e LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TANURI, Leonor M. História da formação de Professores. *Revista Brasileira de Educação*. Belo Horizonte, 2000.

TAVARES, J. Docência, aprendizagem e sucesso acadêmico. In: *d@es – docência e aprendizagem no ensino superior – divulgação on-line*. http://www.dce.ua.pt/leies/daes/daes_artigos.htm. 6dejunhode2005. <Acesso em 03 de junho de 2021>



_____. *Formação e inovação no ensino superior*. Porto: Porto, 2003.

_____. Como promover nos professores a autorregulação da sua própria aprendizagem? In: CABRAL, M. L. (coord). *A universidade e a formação de professores*. Faro: Universidade do Algarve/Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, 2002.

VASCONCELOS, I. A metodologia enquanto ato político. In: CANDAU, V. M. (org). *Rumo a uma nova didática*. Rio de Janeiro: Vozes, 1988.

VASCONCELOS, M. L. Docência e autoridade no ensino superior: uma introdução ao debate. In: TEODORO, A. e VASCONCELOS, M. L. (orgs). *Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária*. 2ª edição. São Paulo: Mackenzie/Cortez, 2005.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas I* (Incluye el significado histórico de la crisis de la Psicología). Madrid: Visor, 1997.

_____. *Obras escogidas II* (Problemas de Psicología General). Madrid: Visor, 1993.

_____. *Obras escogidas III* (Incluye problemas de desarrollo de la psique). Madrid: Visor, 1995.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *A formação social da mente*. 6ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

_____. *Pensamento e linguagem*. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003b.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, M. A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZABALA, A.; ARNAU, L. *Como Aprender e Ensinar Competências*. Porto Alegre: Artmed, 2010. 197 p.

ZAGORIN, P. *Historiografia e Pós-Modernismo: reconsiderações*. In: *Topoi*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZEICHNER, K. M. O professor como prático reflexivo e Concepções de prática reflexiva no ensino e na formação de professores. In: ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

SWALES, J. *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Ed. 2. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

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 e Subespécies; Memorialismo e Subjetividade; Formação de Professores Militares; Formação de Professores de Línguas Estrangeiras Modernas; Literatura e Ensino; Estudos Culturais e da Linguagem; TICs na Educação; Arte/Educação; Literatura Dramática; Crítica e Teoria Literária. É autora de *O Riso de Millôr; Plínio Marcos uma vez mais; Gênero biográfico: alguma sistematização teórica (prelo); Experiência cansada; Pedagogia do Teatro: prática, teoria e trajetórias e formação docente (org. et. al.); Formação Docente Inicial e Formação Docente em tempos de pandemia (org. et. al.); Formando Professores de línguas estrangeiras e sobrevivendo a uma pandemia (org. et. al.)*; além de inúmeros artigos. É Coordenadora Adjunta do Projeto Geral de Extensão CLAP – Curso de Línguas em Apoio ao Professor (Francês/ Espanhol/ Inglês); Coordenadora Geral do Projeto Integrado (Pesquisa e Ensino) CLAP; Coordenadora da Comissão de Supervisores de Estágios e Orientadores Pedagógicos CLAP/Inglês. Desenvolve pesquisas e publicações, principalmente, nas áreas de Ensino de Línguas e Formação Docente; Formação Docente e Ensino Militar; Biografia e Representações; Historiobiografia; Teoria Literária e Literatura Dramática – CNPQ.

SOBRE OS ORGANIZADORES

HÁLIS ALVES DO NASCIMENTO FRANÇA



É doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com estágios doutorais realizados na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), Universidade Nova de Lisboa e Universidade de Amsterdã. É mestre em Direito pela Universidade de Kobe, especialista em Direito Internacional (UFRN), bacharel em Direito (UFRN) e licenciado em Letras - Inglês (UFRN). É membro titular do Projeto Geral de Extensão CLAP UFRN-IFRN – Curso de Línguas em Apoio ao Professor (Francês/ Espanhol/ Inglês); Coordenador Adjunto do Projeto Integrado (Pesquisa e Ensino) CLAP/UFRN-IFRN; Membro titular da Comissão de Supervisores de Estágios e Orientadores Pedagógicos CLAP/INGLÊS UFRN-IFRN. Autor e organizador em Formação Docente Inicial e Formação Docente em tempos de pandemia; Formando Professores de línguas estrangeiras e sobrevivendo a uma pandemia. Atualmente pertence aos grupos de pesquisa Análise Textual dos Discursos (ATD) e Linguagem e Processos Cognitivos (LPC), também vinculados à UFRN. Além de pesquisador, também atua como tradutor de língua inglesa e japonesa.

SOBRE OS ORGANIZADORES

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. 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. Autor e organizador em Formação Docente Inicial e Formação Docente em tempos de pandemia; Formando Professores de línguas estrangeiras e sobrevivendo a uma pandemia. É membro titular do Projeto Geral de Extensão CLAP UFRN-IFRN – Curso de Línguas em Apoio ao Professor (Francês/ Espanhol/ Inglês); Coordenador Adjunto do Projeto Integrado (Pesquisa e Ensino) CLAP/UFRN-IFRN; e Membro titular da Comissão de Supervisores de Estágios e Orientadores Pedagógicos CLAP/INGLÊS UFRN-IFRN.

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. Autora e organizadora em Formação Docente Inicial e Formação Docente em tempos de pandemia; Formando Professores de línguas estrangeiras e sobrevivendo a uma pandemia. É membro titular do Projeto Geral de Extensão CLAP UFRN-IFRN – Curso de Línguas em Apoio ao Professor (Francês/ Espanhol/ Inglês); Coordenadora Adjunta do Projeto Integrado (Pesquisa e Ensino) CLAP/UFRN-IFRN; e Membro titular da Comissão de Supervisores de Estágios e Orientadores Pedagógicos CLAP/ INGLÊS UFRN-IFRN.

SOBRE OS ORGANIZADORES

JESSICLÉA ALVES DE LIMA



Professora de Língua e Literatura Inglesa; Especialista em Ensino de Língua Inglesa pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI); graduada em Letras - Língua Inglesa e Literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Técnica em Informática pelo Instituto Federação de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Experiência profissional em desenvolvimento front-end e marketing digital empresarial. É membro titular do Projeto Geral de Extensão CLAP UFRN-IFRN – Curso de Línguas em Apoio ao Professor (Francês/ Espanhol/ Inglês); Coordenadora Adjunta do Projeto Integrado (Pesquisa e Ensino) CLAP/UFRN-IFRN; e Membro titular da Comissão de Supervisores de Estágios e Orientadores Pedagógicos CLAP/INGLÊS UFRN-IFRN. Atualmente, participa de projetos de pesquisa da UFRN desenvolvendo pesquisas e publicações na linha da Historiobiografia, Formação Docente e Formação Docente Militar.

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

Formação Docente Inicial:

**Ensino remoto e novas competências
em perspectiva
de pesquisa-ação-reflexão**

LUCINÉIA CONTIERO
BRUNO F. DE LIMA
FRANCISLÍ COSTA GALDINO
HÁLIS ALVES DO NASCIMENTO FRANÇA
JESSICLÉA ALVES DE LIMA
ORGANIZADORES



2021

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

Formação Docente Inicial:

**Ensino remoto e novas competências
em perspectiva
de pesquisa-ação-reflexão**

LUCINÉIA CONTIERO
BRUNO F. DE LIMA
FRANCISLÍ COSTA GALDINO
HÁLIS ALVES DO NASCIMENTO FRANÇA
JESSICLÉA ALVES DE LIMA
ORGANIZADORES



2021

