



Lucineia Contiero  
Francisli Galdino  
Bruno Lima  
Hális Alves Nascimento França  
Carla Aguiar Falcão  
Organização

# FORMANDO PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E SOBREVIVENDO A UMA PANDEMIA



2021

---

Lucineia Contiero  
Francisli Galdino  
Bruno Lima  
Hális Alves Nascimento França  
Carla Aguiar Falcão  
Organização

---

# FORMANDO PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E SOBREVIVENDO A UMA PANDEMIA



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 pelas autoras.

**Editora Chefe**

Patrícia Gonçalves de Freitas

**Editor**

Roger Goulart Mello

**Diagramação**

Roger Goulart Mello

**Projeto gráfico e Edição de Arte**

Patrícia Gonçalves de Freitas

**Revisão**

Os autores

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

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

**Conselho Editorial**

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

Francisco Oricelio da Silva Brindeiro – Universidade Estadual do Ceará

Glauco Martins da Silva Bandeira – Universidade Federal Fluminense



**2021**

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)**

P964 Formando professores de línguas estrangeiras e sobrevivendo a uma  
pandemia [livro eletrônico] / Organizadores Lucineia 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 978-65-89340-69-0  
DOI 10.47402/ed.ep.b20213

1. Educação. 2. Pandemia. 3. Prática de ensino. 4. Professores –  
Formação. I. Contiero, Lucineia. II. Galdino, Francisli. III. Lima,  
Bruno. IV. França, Hális Alves Nascimento. V. Falcão, Carla Aguiar.

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](http://www.editorapublicar.com.br)



**2021**

## PREFÁCIO

“Penso que todo conhecimento do que existe no mundo, se não se relaciona a fatos conhecidos através da percepção ou da memória, deve ser inferido a partir de premissas, das quais uma, pelo menos, seja conhecida pela percepção ou memória”. (RUSSELL, 1959)

Necessários e atuais se apresentam os estudos realizados sobre a formação inicial de professores de LE pelos autores dos diferentes artigos deste livro. Como exercício de relatos memorialísticos formativos, qualificam considerações a partir de uma pesquisa-ação que integra formação inicial de professores e espaço escolar em período de pandemia. Logo, os artigos aqui reunidos tratam da contemporaneidade como vetor primário e assumem a dimensão subjetivista pelo olhar daquele que reflete sobre o cenário atual, no qual a escola e a formação de professores são pesquisadas à luz de colaboradores de respeito teórico, como E. Bosi, J. Candau, H. Arendt, V.M. Kensky, H. Maturana, F. Varela, G. Claxton, R. Palloff, A. Hargreaves, M. Moita, A. Nódoa, R.F. Simoni, M. Soares, P. Galdin., N. Grimaldi, entre outros.

A formação de professores tem ocupado a atenção de inúmeros pesquisadores nas últimas décadas, sob os mais variados aspectos e perspectivas: formação inicial, formação continuada, desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional, reformas curriculares, educação tecnológica, inclusão escolar... Aí se enquadram nomes como Antonio Nóvoa, Francisco Imbernón, Maurice Tardif, Philippe Perrenoud, Paulo Freire, Evandro Ghedin, Selma Pimenta, José Carlos Libâneo, Antoni Zabala, Telma Gimenez, José Gimeno Sacristán, Rui Canário, Monica Thurler, entre tantos outros que, como nós, Bruno F. de Lima, Carla Aguiar Falcão, Francisli Costa Galdino, Girlene Moreira da Silva e Lucinéia Contiero, professores escritores, têm se dedicado a compor uma literatura especializada de valor científico e de grande contribuição para aqueles que escolhem seguir a carreira docente nesse cenário de novas organizações aprendentes e de valorização das comunidades de aprendizagem, tanto presenciais como em ambientes 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 forma de desenvolvimento e crescimento. É nesse cenário, também, que emergem significativamente o

multiculturalismo, a pós-modernidade, a educação de pessoas portadoras de necessidades especiais, a educação das diferenças culturais, a educação a distância.

O fenômeno educacional tem novos e diferentes contornos, novas expectativas e necessidades. O conhecimento em rede parece ser a essência do espaço prático em que a teoria é construída, embasada no mundo profissional, no científico, na abertura de novas dimensões da vida humana fundamentais ao desenvolvimento do conhecimento, no referencial básico da prática social dos contatos múltiplos, da eliminação de fronteiras entre teoria e prática, de espaços flexíveis de interdisciplinaridade e de aprendizagem<sup>1</sup>.

Vivenciamos uma nova experiência desde os meados de 1990, quando se firmaram historicamente fatores singulares como a difusão do sofisticado mundo da informação, da interconexão digital e da Internet, então disponibilizada para grandes faixas da população configurando uma verdadeira revolução digital e o estabelecimento da cibercultura. Some-se a isso uma nova configuração política planetária e a desafiadora abertura de um novo campo de conquistas tecnológicas em torno da biogenética: demandas indispensáveis à historiografia do novo milênio, do novo século cujas primeiras décadas estamos vivenciando. Eis a globalização<sup>2</sup>.

A historiografia deste século terá de incluir mais uma demanda entre suas verdades históricas, esta permeada de problematização como um valor superior à mera descrição de fatos; provocada pela expansão das fontes, porque compreendida pela multiplicação de diferentes tipos de fontes históricas disponíveis; vista pela ótica de campos históricos e da expansão de interesses temáticos que vão muito além da esfera dos que priorizariam a grande Política; que contemple a perspectiva interdisciplinar; a subjetividade das histórias de vida para além da abrangência e da complexidade próprias à voz da autoria<sup>3</sup>: a pandemia do vírus letal SARS-CoV-2 ocorrida nos últimos meses de 2019 e que ainda se arrasta por 2021 – demanda histórica que só virá a ser uma *verdade* histórica na medida em for registrada por meio do acolhimento a parâmetros também críticos, reflexivos e não meramente informativos, descritivos, factuais.

---

<sup>1</sup> FELDMANN, M.G. (org.) *Formação de Professores e escola na contemporaneidade*. São Paulo: SENAC, 2009; COSCARELLI, C.V., RIBEIRO, A.E. *Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005; BARROS et al. *Formação de Professores para uso de mídias integradas na educação*. Curitiba, 2010; MORAES, D.R.S. *Mídias na formação de professores(as): limites e possibilidades*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

<sup>2</sup> LYOTARD, J. *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva, 1989; HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz T. Silva & Guacira L. Louro. 11ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2006; ZAGORIN, P. *Historiografia e Pós-Modernismo: reconsiderações*. In: *Topoi*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

<sup>3</sup> BARROS, J.A. *Seis desafios para a historiografia do novo milênio*. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2019.

Ora, vivemos tempos em que uma mentira, uma falácia, um equívoco, um interesse, são repetidos tantas vezes e de tal forma decorados com as belas cores da manipulação dos excessos e das lapidações, que acabam, rapidamente, sendo acatados como verdade por alguma parte da população que, mais dia, menos dia, manifesta-se por meio de perfil em sites de grupos ideológicos e aumentam um tijolo na construção de uma cultura digital que dará muito trabalho a antropólogos e a psicanalistas. Neste século, talvez seja mais difícil e mais árdua a atividade profissional dos escritores sérios, cientistas, que assinam responsabilmente registros históricos, políticos, jornalísticos, sociológicos, linguísticos, biográficos, antropológicos... Noutras palavras: está ficando cada vez mais difícil ser um escritor profissional especialista, um pesquisador escritor, um professor pesquisador, um professor escritor, um professor profissional<sup>4</sup>.

Era março de 2020 quando experimentamos a pandemia do vírus SARS-CoV-2, que, na verdade, saiu da China e já ganhara parte do mundo nos últimos meses de 2019 na surdina: algo sem precedentes para as gerações que têm vivenciado os últimos quarenta anos, essas que só de longe foram tocadas ou souberam das pandemias de cólera ao longo do século XIX; da pandemia de Aids em 1980; da epidemia de cólera no Haiti em 2010; da epidemia do Ebola na África em 2015... De repente, o vírus que se popularizou sendo chamado de Covid19 ou novo Coronavírus, ágil e letal, exigiu mundialmente a adoção de políticas de isolamento social<sup>5</sup> e, de forma rápida, abateu os menos saudáveis, matou os mais idosos, aqueles com alguma comorbidade. É verdade que, em grande maioria, morreram principalmente debilitados, mas não apenas eles. Atualmente, março de 2021, registre-se o aumento massivo, já nos primeiros meses do ano, de hospitalizações e mortes de jovens entre 20 e 45 anos de idade – indiscriminados aqui os motivos, fez-se fato.

Ruas esvaziaram-se desde os primeiros meses de 2020; o trabalho, se possível e depois do susto, passou a ser realizado das próprias casas; aos poucos, velhos hábitos ganharam espaço, outros foram abandonados e novos foram desenvolvidos para facilitar o cotidiano em meio à crise mundial que levou à morte milhões e milhões de pessoas e deixou parte da população mundial doente e emocionalmente abalada.

---

<sup>4</sup> 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.

<sup>5</sup> BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde (SVS). *Boletim epidemiológico 08*. Brasília, DF. Abril de 2020.

E lá se foi um ano, sem qualquer trégua, em pandemia, persistindo numa linha crescente – decorrência, também, da disseminação de variantes do vírus<sup>6</sup>. Em meio ao caos, vacinas foram produzidas em curto período de experimentação por cientistas de vários países, e, muito recentemente, têm imunizado parte da população mundial, incluindo uma ainda pequeníssima parte da população do Brasil<sup>7</sup>. À revelia dessa boa nova, os danos à economia e à educação têm sido nefastos. Muito viveremos e ainda tentaremos dimensioná-los e sofreremos seus impactos. E de resto, o que se sabe é que, não fosse a revolução tecnológica facilitando uma cibercultura, a comunicação em rede e a projeção rápida da informação, as armas que usamos na luta que travamos conjuntamente – estado a estado; nação a nação; mundo, enfim – não teriam tido o mesmo resultado: o número de mortos seria assustadoramente muito maior do que o número de recuperados, em todo o mundo.

Por vezes, ocorreu-me pensar ‘eis a Terceira Guerra Mundial: armamento biológico. [...] Ciência e tecnologia não prepararam o homem hipermoderno para a guerra biológica que (devia saber) viria’.

A pandemia passou a determinar uma nova dinâmica das interações sociais com repercussões nas possibilidades de vida cotidiana, dando nova roupagem à filantropia, à solidariedade e, evidentemente, à política econômica. Fortes mudanças, desde então, sabemos, são irrefreáveis, o que nos desperta para desenvolver estudos sobre os impactos pandêmicos nas mais diversas áreas, e dentre elas a educação, a formação humana, a formação de profissionais docentes – foco deste título escrito a várias mãos e no calor do momento. As páginas que compõem *Formando Professores de Línguas Estrangeiras e sobrevivendo a uma pandemia* oferecem-se como linhas de um novelo de impressões pessoais, relatos, historietas, histórias; pequeníssima e simples materialização historio(auto)gráfica de formação que, um dia, virá a juntar-se a outros tantos novelos para tecer um manto antropológico e epistemológico quente e sofisticado, de cores, pontos e arremates variados.

É fato que o mundo não será o mesmo, de maneira geral, e a educação, fonte de vastos problemas e lacunas com incidência nas políticas públicas e de capital arrastadas há décadas, está longe de permanecer imune aos impactos desta crise, principalmente porque os ambientes e agentes regulatórios educacionais são significativamente permeados do que ocorre nos

---

<sup>6</sup> OPAS. Atualização epidemiológica: Variantes de SARS-CoV-2 nas américas. 26.jan.2021 Disponível em: <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/53234/EpiUpdate26January2021>. Acesso em 20 de março de 2021.

<sup>7</sup> 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

campos tecnológico, cultural, social, político-econômico. A questão que aqui queremos deixar e que merece reflexão do leitor é: quais mudanças a educação brasileira de todos os níveis, básico e superior, e a formação de professores, inicial e continuada, teve de sofrer a partir da pandemia e precisará sofrer pós-pandemia 2020? E quais delas terão sido provocadas por fatores ligados diretamente à crise atual, mas que poderiam ou deveriam ter sido implementadas antes que ela viesse a acontecer?

Tais reflexões trazem na algibeira outra demanda de valor indispensável à historiografia do novo milênio: reformulação do sistema brasileiro do ensino – da educação nacional de base à qualificação tecnológica e profissional de nossos jovens.

A regulamentação do ensino no país, sabe-se, é feita pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)<sup>8</sup>, responsável por regulamentar a estrutura e o funcionamento do sistema educacional, definir os objetivos a serem atingidos e reforçar o caráter federativo da educação. Foi assinada em 1996, ainda, pelo então senador Darcy Ribeiro, ou seja, já conta mais de vinte anos de existência, tendo trazido, de fato (não se nega), importantes inovações e permitido ao país colher avanços sociais e científicos significativos. No entanto, era tarefa de educadores e estudiosos da educação da mesma época pensarem, definirem, publicarem uma Base Nacional Comum para a educação brasileira, esta que, infelizmente, ainda não foi devidamente escrita ou efetivada.

Previsto no artigo 26, a LDB estabelecia que “os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum”. Esta base deveria ser “complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”. Ou seja, considerando os contextos educacionais, o documento orientador da base nacional deve respeitar a autonomia dos sistemas de ensino e das escolas na organização de seus currículos. Essa mesma premissa orientou a formulação do chamado Novo Ensino Médio, documento desenvolvido e ativado pelo Ministério da Educação em 2016<sup>9</sup>.

O artigo 9º da LDB preconiza que cabe à União estabelecer, em colaboração com Estados, “competências e diretrizes” para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, o que desloca o foco do currículo. No lugar dos conteúdos mínimos a serem ensinados,

---

<sup>8</sup> BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB. 9394/1996. São Paulo: Saraiva, 1996.

<sup>9</sup> BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de Implementação do Novo Ensino Médio*. Brasília, 2016. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/Guia.pdf>. Acesso em: 19 de março de 2021.

a lei orienta para a definição das aprendizagens pretendidas, o que significa dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências. A LDB destaca ainda, em seus artigos 32 e 35, a importância de a educação brasileira assegurar ao cidadão o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades (descritas como competências) apropriadas ao século XXI: compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade.

Apesar de ter sofrido inúmeras alterações, o documento original da LDB da década de noventa do século anterior já indicava o grande desafio para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro: desenvolver uma Base Nacional Comum Curricular. De 2016 para cá, as discussões foram retomadas, e a Base, em fase final de elaboração e tendo como maior preocupação o enfrentamento dos desafios pertinentes ao convívio social atual, foi encaminhada ao Conselho Nacional de Educação em 2017. Entende-se que, quando o corpo escolar (como um todo e tendo seus professores em primeiro plano) tem clareza do que seus alunos devem aprender e o que eles devem ser capazes de fazer com o próprio aprendizado, quaisquer desafios contemporâneos poderão ser minimizados ou mesmo dizimados. Ao estabelecer conhecimentos essenciais, a BNCC passará a referenciar, obrigatoriamente, a organização dos currículos estaduais (e municipais), e espera-se que isso contribua decisivamente para a elevação positiva necessária à educação básica do país.

Em novembro de 2018, depois de aprovadas pela Câmara de Educação Básica (CEB) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão consultivo e normativo do MEC, foram homologadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais voltadas ao Ensino Médio<sup>10</sup> primeiramente, entendendo que são necessárias diversas melhorias nesse sistema de ensino para que o jovem possa adentrar o mercado de trabalho mais bem preparado. Então, de 2018 para cá, as discussões continuaram internamente em cada estado de modo que circunstâncias regionais, autênticas, contextuais, sejam levadas em conta e possam garantir uma conclusão exitosa do documento. Essas novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do Ensino Médio de 2018, reitere-se, tratam-se de um conjunto de regras orientadoras para a implementação da reforma nesse nível da educação, para que, então, sigam sendo feitas em todo o Brasil, considerando, naquele primeiro momento, principalmente regulamentações que dessem clareza e apoio jurídico aos passos que seguem sendo dados pelos sistemas de ensino, quando as escolas e conselhos estaduais passaram, a partir de 2019, a discutirem e a construírem as novas regras

---

<sup>10</sup> BRASIL. Resolução CNE/CEB 3/2018. *Diário Oficial da União*. Brasília, 22 de novembro de 2018, Seção 1, pp. 21-24.

a serem implementadas. É possível afirmarmos, assim, que as diretrizes tratam muito mais da arquitetura da oferta do ensino médio, e esta será complementada pela BNCC – documento que trará as competências, as habilidades, os conteúdos e os conhecimentos que devem ser desenvolvidos na parte da formação geral básica.

Chamamos a atenção do leitor para a atualidade do desenvolvimento dessas ações e para a necessidade de professores, gestores, cientistas educacionais, conselheiros educacionais... enfim, todos os profissionais da educação, neste contexto, esforcem-se para participar ativamente do processo dessas discussões estaduais, pontuais, que gerarão impactos no sistema educacional como um todo e, individualmente, na melhoria do exercício profissional (também docente): como professores formadores de professores da rede básica de ensino, depois de muitos anos aguardando mudanças nos documentos reguladores e no ambiente escolar, experimentamos a contradição de sentir um misto de esperança enquanto aguardamos mudanças positivas na educação do país como um todo a partir desse período de reavaliações e, ao mesmo tempo, ansiedade e certa frustração por percebermos que as discussões sobre mudanças no sistema educacional iniciadas em 2019 possam ter sido parcialmente ou bastante afetadas, ou mesmo interrompidas, pela pandemia de 2020, que persiste, em 2021, fragilizando a maioria dos processos de trabalho, parte das atividades escolares, acadêmicas, normativas e consultivas, muitas atividades administrativas e gestoras escolares...

2020 e 2021 serão registrados historicamente como anos nacionalmente atípicos, estranhos, perturbados, à mercê do inusitado. E, ironicamente, é dentro deste contexto pandêmico que valiosas discussões, contextualizações e decisões assinadas pelo Ministério da Educação, por professores, gestores e conselheiros educacionais poderão garantir mudanças necessárias aos sistemas educacionais estaduais e municipais de ensino básico do país. A conclusão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é urgente e fundamental, por exemplo, para a efetiva implementação do Novo Ensino Médio. As novas diretrizes curriculares não só orientam a elaboração dos novos currículos quanto servem de parâmetro para a definição da BNCC – etapa do ensino médio. Ainda que as redes e sistemas de ensino organizem suas formas de oferta do Novo Ensino Médio, por lei, qualquer mudança nos currículos deve ser implementada após a aprovação da BNCC. O próprio Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) – motivo de ansiedade nacional principalmente por interferência pandêmica, é um dos pontos abordados pela nova diretriz. Qualquer mudança do Enem depende da aprovação da Base, da construção de matrizes da avaliação que ainda serão concluídas pelo Inep posteriormente à BNCC. Em tese, o novo Enem seria aplicado neste ano de 2021, e esta parece

ser mais uma pauta abalada pelo contexto pandêmico. A implementação do novo modelo de prova precisará ser gradual e, mesmo tendo início neste ano, se normalizará, de fato, a partir de 2024<sup>11</sup>.

A possibilidade de os estados avançarem e concluírem a elaboração dos seus currículos, sabe-se, depende das diretrizes. Em razão da pandemia, é fato que caminhamos muito lentamente, à revelia da pauta urgente exigindo atenção para a educação do nosso país.

Uma das mudanças urgentes que todos nós, licenciados e licenciandos de Letras/Línguas Estrangeiras desejam ver na formulação da uma Base curricular tange à parca valorização atribuída ao ensino de línguas (Inglês, Espanhol, Francês) no ensino básico público. Entendemos que, quando o Ministério da Educação (finalmente) oportuniza se desenvolver medidas que mudem o quadro do ensino de línguas na rede básica, parece ser este o momento oportuno para firmarmos melhorias significativas em todos os níveis da área que vem caminhando, há décadas, carregando necessidades facilmente detectáveis: de formação docente, inicial e continuada mais qualificadas; de valorização de seu ensino, dado o contexto tecnológico e profissional vigente; de aumento de carga horária semanal de ensino; de revisão dos objetivos do ensino de línguas, para que sejam condizentes com um cenário atual globalizado que exige, no ato da comunicação internacional, ouvir, falar, ler e escrever, ou seja, o estabelecimento de uma comunicação realmente satisfatória nas relações interpessoais, no uso das tecnologias e mídias sociais, no universo profissional, enfim.

Há um novo padrão de atividade global que o sistema nacional de educação precisa reconhecer e levar para o aluno, porque ele vem transformando as relações sociais no mundo todo. O fenômeno da globalização ampliou e transformou as relações sociais. Pertencemos, ainda que não nos demos conta, a uma sociedade multicultural e multilinguista. As sociedades de conexões rápidas, na contemporaneidade, inscrevem-se “em cronotopos, nos quais tempo e espaço são valores fugazes e transitórios”<sup>12</sup>, diferentemente das sociedades tradicionais, nas quais as relações sociais se davam em tempo e espaço situados e melhor definidos geograficamente<sup>13</sup>. Nossas crianças nascem predispostas a vivenciarem sem grandes conflitos a fugacidade e a transitoriedade temporal e espacial em seus trajetos rumo ao conhecimento.

---

<sup>11</sup> BRASIL. Ministério da Educação. *Novo ENEM 2021 e novo Saeb são temas de palestra*. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/ptbr/assuntos/noticias/institucional/enem-2021>. Acesso em: 19 de março de 2021.

<sup>12</sup> BAKHTIN, M. Formas do tempo e de cronotopo no romance. Ensaios de poética histórica. In: \_\_\_\_\_. *Questões de literatura e de estética*. 2. Ed. São Paulo: Hucitec. 1990, p. 211-362

<sup>13</sup> GIDDENS, A. *The Consequences of Modernity*. Stanford University Press, 1990.

A globalização maximizou as relações interpessoais em muitas esferas da atividade humana, diluiu fronteiras, aproximou indivíduos, línguas e culturas. A sociedade globalizada<sup>14</sup> promoveu e intensificou diferentes tipos de relação (econômica, social, cultural etc.) e um tipo, em especial, valioso à educação, explicável em Z exemplos: a página impressa, a imagem 5D e a inteligência artificial, hoje, relacionam-se sem embaraços ou obstáculos intransponíveis.

Aprender e vivenciar essa percepção e ensinar a partir dessa experiência, ainda que de forma um tanto desajeitada de início, como mostrou o ensino remoto e a distância durante 2020, talvez, venha a ser o menos infeliz desdobramento da crise atual causada pelo impacto gerado pelo coronavírus. É esta súplica que alimenta as páginas deste prefácio que assino entendendo que o método capaz de localizar fatos a serem (re)dimensionados pela reflexão crítica se mostra fundamental para o contexto atual da formação de educadores e, especificamente, dos professores de L.E. que participam deste livro.

A crise gerada pela pandemia, é verdade, não guarda relação de causalidade com questões que tipicamente um dia ensejaram reações reformistas no ensino brasileiro. Não se pode fazer comparação com crise anterior desconsiderando o contexto atual de enorme avanço na comunicação e na transmissão de dados, de desenvolvimento dos transportes e da maior interdependência entre economias, dentre outras questões que nos levam a vivenciar uma nova realidade, hipermoderna<sup>15</sup>. Hoje, vamos além: vivenciamos a previsão de um cenário pós-crise que guardará aprendizados úteis em termos de políticas públicas importantes à reformulação de estratégias de recuperação, de continuidade de processos, de mudanças para renovação, transformação, ressignificação.

Qualquer reforma, por definição, não se trata de ajuste entusiástico; antes decorre de revisões estruturais profundas, do tipo que trazem certos impactos moldando tanto novos direitos quanto novas obrigações, interferindo no equilíbrio das relações preexistentes. Defendemos que embates e discussões que precedam à implementação de regulamentos que dizem respeito a uma Base Nacional Comum Curricular levem em conta quais os conhecimentos/habilidades indispensáveis ao contexto sócio-histórico vigente.

---

<sup>14</sup> KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006

<sup>15</sup> LIPOVETSKY, G., CHARLES, S. *Os Tempos Hipermodernos*. Rio de Janeiro: Edições 70, 2011; BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005; BAUMAN, Z. *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007. BAUMAN, Z. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999

A LDB de 1996 orienta a inclusão obrigatória de pelo menos uma língua estrangeira moderna no sistema educacional. O ensino de língua estrangeira é de responsabilidade da comunidade escolar, que, dentro de suas possibilidades, escolhe a língua a ensinar (Art. 26, parágrafo 5º, LDB, 1996). No ensino médio, mantida a obrigatoriedade de uma língua estrangeira escolhida pela comunidade escolar, coloca-se ainda a possibilidade de oferta de uma segunda língua estrangeira (em caráter optativo, portanto), desde que, igualmente, dentro das possibilidades da instituição (Art. 36, Inciso III, LDB, 1996). A vinculação do ensino de língua estrangeira às “possibilidades da instituição”, conforme inscrito na Lei de Diretrizes e Bases, tem sido justificativa para muitas das deficiências na oferta e na promoção do ensino de línguas no ensino público, quer por carência de “possibilidades”, quer porque o conteúdo é ensinado precariamente.

Concomitante ao enfrentamento pandêmico a partir do qual se exigiu do professor de línguas uma rápida adaptação para o ensino remoto e o ensino presencial emergencial através da utilização de recursos tecnológicos apropriados, de renovação metodológica e estratégias de inovação pedagógica, o cenário comum de mudanças oportunizado pelo Ministério da Educação, reitera-se, autoriza esforços e discussões relacionados à área para vermos finalmente fortalecido o valor do ensino de línguas estrangeiras no sistema educacional. Impulsionada pelo poder de alcance das redes sociais, é preciso defender que a falta de qualificação profissional comunicativa é vista como inaceitável. As entidades que congregam as mais importantes lideranças governamentais e empresariais atuais defendem um papel mais amplo para as atividades profissionais e seus valores. O sistema educacional deve atender, também, a esses princípios e, assim, justificar certas revisões em seus objetivos.

Como professores profissionais da área de Educação, sabemos que a formação para a docência durante os cursos de licenciatura deve permitir aos graduandos desenvolverem um sentido de pertença à própria formação e à profissão docente, porque é a partir desse momento que os contornos firmes de uma identidade conscientemente construída são garantidos. É um dos atributos de uma identidade bem construída lutar pelo espaço social historicamente instituído, legalizado.

Os cursos de licenciatura, a formação para a docência e o currículo de ensino na educação básica estão interligados. No entanto, por um lado, temos acompanhado, muitas vezes, uma baixa procura dos cursos de licenciatura em Letras pelos estudantes e certa desvalorização desses cursos pela sociedade, de modo geral. Além do descrédito político que a profissão tem sofrido nas últimas décadas, infelizmente, a formação para a docência em cursos

de Letras- Línguas Estrangeiras Modernas sofre, em muitas universidades e faculdades do país, certo aligeiramento, uma concentração curricular que nem sempre favorece a qualidade benéfica, positiva, da formação docente. Além disso, é comum percebermos condições desfavoráveis no tocante às condições para permanência e êxito no processo de profissionalização. No que diz respeito ao professor de línguas estrangeiras, todos esses aspectos, em conjunto, e outros, parecem compor o panorama negativo com repercussões na educação básica.

Se, por um lado, podemos chegar a mudanças muito significativas para que a educação nacional tenha melhor qualidade e seja mais valorizada, por outro, vivenciamos um contexto social e político pandêmico único, difícil, sofrido. É neste contexto que damos notícia de alguns dos desafios e tensões que perpassam a formação para a docência de LE na educação básica: desafios no contexto profissional docente, desafios no ensino durante a pandemia, desafios que repercutem nas discussões de implantação de uma Base Nacional Comum Curricular. Num foco mais restrito, vivenciando tais desafios, este livro propõe-se a refletir e a divulgar aspectos das vivências de professores de Inglês e de Espanhol durante o exercício de Supervisão de Estagiários, e aspectos do conhecimento adquirido no âmbito das experiências de Estágios Supervisionados para Formação de Professores de Línguas Estrangeiras das licenciaturas de Letras/Inglês (2020 e 2021) e Letras/Espanhol (2021) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte: formação inicial de uma identidade docente que vai sendo conscientemente construída.

**LUCINÉIA CONTIERO**

*Professora Associada do Departamento de  
Práticas Educacionais e Currículo da  
Universidade Federal do Rio Grande Norte  
(UFRN). – Letras/Línguas Estrangeiras Modernas.  
Coordenadora e Orientadora do Grupo de  
Supervisores para Formação de Professores de  
Línguas Estrangeiras.*

## APRESENTAÇÃO

O ano de 2020 representou, em diversos âmbitos, o início de um período de reorganização. Entre os diversos aspectos que precisaram ser repensados durante a pandemia do novo coronavírus, a escola e seus principais atores ocupam posição especial, pois tiveram que seguir por vias didáticas que, embora não figurassem uma completa novidade, no mínimo exigiam reflexão política e deslocamentos conceituais acerca do que se considerava sobre o ensinar.

Assim, professores, alunos e gestores escolares necessitaram, em pouco tempo, migrar do ensino presencial para o ensino remoto. Na prática, isso desencadeou uma brusca mudança em relação a nossa forma de olhar o sistema educativo, os nossos objetos de ensino, a forma como se dá a aprendizagem dos estudantes e, sobretudo, como ensinamos o que ensinamos. Dessa forma, problematizações não faltaram: muitos pesquisadores brasileiros, ligados à pedagogia e ao ensino de línguas, por exemplo, se debruçaram sobre as representações que os docentes construíam sobre novas práticas de ensino de ensino, com a finalidade de compreender o contexto, as dificuldades e os êxitos advindos dessa novidade. Do mesmo modo, não faltaram razoáveis propostas de solução e/ou orientações frente aos dilemas da escola.

Essas problematizações e perguntas, que de imediato assolaram os profissionais já em exercício, também chegaram aos professores em formação, que se viram diante do desafio de (re)pensar o ofício docente num cenário adverso e que, mais do que nunca, solicitava e ainda solicita a indispensável sutura entre teoria e prática. Dessa forma, a professora Dra. Lucinéia Contiero (Departamento de Práticas Educacionais e Currículo/ Centro de Educação/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte), durante suas disciplinas de Estágio de Formação de Professores de Línguas Estrangeiras (componentes então ofertados na modalidade remota), organizou este livro cujos objetivos, como título evidencia, vão no sentido de pensar a formação inicial do docente de LE no período de pandemia do SARS-CoV-2. Após a sua experiência como orientadora de estágios nesse novo cenário, a professora Contiero apresenta à comunidade acadêmica reflexões e relatos de experiência elaborados por seus alunos-estagiários e professores-supervisores em exercício, o que confere à obra ainda mais credibilidade.

No primeiro artigo, as professoras Carla Aguiar Falcão e Girlene Moreira da Silva descrevem e analisam a prática docente de doze estagiários de língua espanhola, tanto da UFRN quanto do IFRN, que foram supervisionados durante quatro meses de pandemia da COVID-19. Através de questionários, as docentes concluíram que apesar das dificuldades enfrentadas, como a falta de conhecimentos instrumentais e metodológicos para a realização do estágio, os alunos puderam tirar proveito da experiência.

O trabalho de Hális Alves do Nascimento França reflete sobre o ensino de língua inglesa no contexto do que o autor chamou de “estágio pandêmico”. Através de um relato de experiência, o estagiário comenta sua atuação em turmas remotas do sexto ano do ensino fundamental, primeiro e terceiro ano do ensino médio e EJA. O artigo de França registra uma narrativa historiobiográfica e se pretende reflexivo, levantando futuras necessidades pedagógicas para o ensino de inglês sob o regime de interação remota.

Sob uma perspectiva autobiográfica, Maraysa Araújo Silva defende o estágio com pesquisa como uma prática formadora. Para tanto, descreve um projeto de intervenção docente no contexto remoto e, a partir dele, compartilha desafios e alternativas encontradas tanto por professores supervisores, quanto por alunos-estagiários do curso de Letras/Espanhol da UFRN.

Por sua vez, Inara Silveira Silva, em seu artigo, analisa as metodologias de ensino empregadas no contexto de crise social, agravada pela pandemia do novo coronavírus. Valendo-se de entrevistas a professores diversos, a autora afirma a necessidade de novas abordagens para o atual tempo, tanto no âmbito do ensino básico quanto no do superior.

Voltando-se à língua inglesa, Jadson Themístocles da Silva discorre sobre a por ele chamada “solução tecnológica” e seus impactos sobre as nossas salas de aula, que agora seguem em formato virtual. Indo um pouco além, o autor explora como essa nova configuração reformulou o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Elias Vinícius de Sousa Mata, em seu texto, pensa acerca do impacto que a pandemia causou sobre as Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (NTDIC), que então passaram do uso presencial para o remoto. A partir de estudos teóricos que associam as novas tecnologias ao ensino de línguas estrangeiras e de entrevistas a professores de espanhol do ensino médio, Mata descreve e discute as principais mudanças, em relação ao uso, que as NTDIC sofreram no atual contexto escolar.

Fixando-se no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Bruno Henrique Xavier Moisés analisa o uso da tecnologia na prática docente voltada a esse grupo. A partir da notória heterogeneidade discente e adversidades sociais presente na EJA, o autor, através de depoimentos dos alunos, reflete sobre a formação inicial no contexto de ensino remoto.

Também num caminho propositivo, Luma Virgínia de Souza Medeiros argumenta sobre a necessidade de se repensar nossas ferramentas didáticas num contexto de pandemia e ensino remoto. Para tanto, a autora afirma a possibilidade de união entre língua e literatura como uma forma de desenvolver o senso crítico e revisar a noção instrumentalizada de ensino de espanhol. Como proposta, Medeiros apresenta uma sequência didática em que o texto literário, autêntico e pluricultural, representa papel protagonista no ensino.

Jefferson Manoel Araújo da Silva Júnior faz uma reflexão sobre como as novas configurações didáticas das aulas de língua estrangeira incidiram sobre a metodologia docente quanto às quatro competências linguísticas – expressão oral, compreensão auditiva, leitura e escrita. Nesse sentido, Silva Júnior consegue, em seu estudo, fazer alguns apontamentos sobre a importância do professor-pesquisador no novo contexto escolar.

Keyla Gediel do Nascimento levanta algumas experiências de docentes de língua estrangeira e lança luz sobre as novas práticas pedagógicas, então adaptadas ao novo contexto escolar, bem como sobre as dificuldades dos professores em ensinar para alunos que, aos poucos, precisam conquistar a consciência de uma aprendizagem mais autônoma.

Disposta à autonomia e ao subjetivismo, Ana Luiza Pina, que assina o próximo capítulo, proporciona ao leitor impressões pessoais, autobiográficas, com foco nos estágios supervisionados dimensionando o panorama de desafios que representou o ensino remoto para a rede básica de ensino e para a formação de licenciandos de Letras/Inglês em 2020. Na mesma perspectiva, o último capítulo, de André Lucas Mendes Gomes, é centrado nas novas estratégias de atuação dos cursos de licenciaturas durante e pandemia e no relato crítico de atividades de regência realizadas de forma totalmente remota em duas instituições de ensino. É enfatizando a necessidade de sistematização futura de todos os conhecimentos gerados a partir de tais experiências de ensino que Gomes finaliza as páginas de suas reflexões.

*Formando professores de línguas estrangeiras e sobrevivendo a uma pandemia* vem num momento muito importante no que diz respeito aos caminhos que devemos e que podemos percorrer no contexto em que nossas relações com a escola, com o ensino de línguas estrangeiras e com as metodologias inevitavelmente precisarão ser repensadas. Trata-se de uma leitura fundamental para graduandos e professores em exercício que se interessam pelo debate acerca da formação inicial docente e sobre o ensino de línguas no Brasil em contextos diversos.

**Diego Alexandre**

Professor de Didática e Ensino de Espanhol do  
Departamento de Práticas Educacionais e Currículo da UFRN

# Sumário

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	22
<b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS DE PANDEMIA: EXPERIÊNCIA COM ESTÁGIO DOCENTE NO ENSINO REMOTO</b> .....	22
	Carla Aguiar Falcão Girlene Moreira da Silva
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	40
<b>ENSINO REMOTO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO BÁSICO: REFLEXÕES SOBRE UM ESTÁGIO PANDÊMICO</b> .....	40
	Hális Alves do Nascimento França
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	56
<b>PANDEMIA E MEMÓRIAS DOCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL: EXPERIÊNCIAS DE LICENCIANDOS EM LETRAS ESPANHOL - UFRN</b> .....	56
	Maraysa Araújo Silva
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	66
<b>A LINHA DE FORMAÇÃO DOCENTE ANTE UM PERÍODO DE CRISE SOCIAL</b> .....	66
	Inara Silveira Silva
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	78
<b>SALA DE AULA VIRTUAL: A SOLUÇÃO TECNOLÓGICA E SEUS IMPACTOS</b> .....	78
	Jadson Themistocles da Silva
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	89
<b>IMPACTOS DAS NTDIC'S NO ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: DO PRESENCIAL AO REMOTO EMERGENCIAL</b> .....	89
	Elias Vinicius de Sousa Mata
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	103
<b>DE VOLTA PARA UM NOVO LUGAR: OS DESAFIOS DOS ALUNOS DO EJA NO CONTEXTO ATUAL DA PANDEMIA</b> .....	103
	Bruno Henrique Xavier Moisés
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	115
<b>PARA QUÊ LITERATURA EM TEMPOS DE CRISE? O USO DO TEXTO LITERÁRIO EM AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA</b> .....	115
	Luma Virgínia de Souza Medeiros

<b>CAPÍTULO 9 .....</b>	<b>128</b>
<b>REFLEXÕES SOBRE O PROFESSOR PESQUISADOR E A PRÁTICA DOCENTE DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM TEMPOS PANDÊMICOS.....</b>	<b>128</b>
	<i>Jerfferson Manoel Araújo da Silva Júnior</i>
<b>CAPÍTULO 10 .....</b>	<b>140</b>
<b>FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO PANDEMIA: ENFRENTAR, RESSIGNIFICAR E SUPERAR.....</b>	<b>140</b>
	<i>Keyla Gediel do Nascimento</i>
<b>CAPÍTULO 11 .....</b>	<b>153</b>
<b>ESTÁGIO REMOTO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS EM TEMPOS DE PANDEMIA.....</b>	<b>153</b>
	<i>Ana Luiza Pina Silva</i>
<b>CAPÍTULO 12 .....</b>	<b>165</b>
<b>AS NOVAS PRÁTICAS DE ATUAÇÃO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CONTEXTO DE PANDEMIA: UM RELATO HISTORIOBIOGRÁFICO SOBRE AS IMPLICAÇÕES DO "NOVO NORMAL" NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA CIDADE DO NATAL/RN .....</b>	<b>165</b>
	<i>André Lucas Mendes Gomes</i>



# CAPÍTULO 1

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS DE PANDEMIA: EXPERIÊNCIA COM ESTÁGIO DOCENTE NO ENSINO REMOTO

**Carla Aguiar Falcão**, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN

**Girlene Moreira da Silva**, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN

### RESUMO

O Brasil, assim como outros países do mundo, enfrenta um momento complexo provocado pela pandemia da Covid-19. Algumas das medidas adotadas foram o isolamento social, a suspensão das aulas presenciais e a reinvenção do formato escolar, surgindo, com isso, o ensino remoto emergencial (ERE). Este artigo faz parte de uma pesquisa em andamento, e apresenta como objetivo investigar e descrever a prática docente de estagiários de língua espanhola do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) durante a pandemia causada pela COVID-19. O instrumento utilizado foi um questionário de dez perguntas (objetivas e subjetivas) e os sujeitos foram doze alunos dos Cursos de Licenciatura em Letras Espanhol do IFRN e da UFRN, matriculados na disciplina de estágio curricular supervisionado e que fizeram regência com aulas remotas nos meses de novembro e dezembro de 2020 (estagiários do IFRN) e fevereiro e março de 2021 (estagiários da UFRN), sob a nossa supervisão. Os dados obtidos revelaram que o momento pandêmico e de ensino remoto emergencial, apesar de desafiador, foi enriquecedor para a prática docente dos estagiários. Dificuldades como problemas de conexão, de ferramentas para acompanhar as aulas, de administrar o tempo, excesso de atividades e falta de conhecimentos instrumentais e metodológicos para a realização de estágio remoto foram relatadas, mas também acreditamos que essas inquietações potencializadas pelo ERE possam ser um estímulo para atualizações e melhorias na formação do futuro professor.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Pandemia; Ensino Remoto; Língua Espanhola.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Vivenciamos uma crise com poucos precedentes. A pandemia causada pelo novo coronavírus (COVID-19) mostrou-se mais do que uma questão epidemiológica, uma vez que seus impactos negativos reverberaram em todas as esferas da sociedade e impuseram, de forma abrupta, a necessidade de se repensar toda a nossa realidade.

Dentre as diferentes esferas impactadas pela pandemia, destacamos o sistema educacional. Com as medidas de contenção e a consequente impossibilidade de manter-se o ensino presencial, os professores e alunos se viram obrigados a reinventar e a ressignificar as atividades escolares. O ensino remoto aparece, então, como uma das principais alternativas. A aprendizagem mediada por um aparelho eletrônico passou de opção para necessidade.



Embora as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTICs) permeiem o cotidiano de muitos professores e alunos, seu uso para a realização de atividades escolares durante a pandemia trouxe à tona questões diversas, como o acesso à internet e a equipamentos, o conhecimento dos recursos e ferramentas a serem utilizadas, e a reflexão sobre a formação dos professores para a realização de atividades remotas.

Com tantas incertezas e desafios e com a urgência em remodelar a prática escolar, não houve, como destaca Lira (2020), “tempo para apropriação, planejamento e execução desses modelos de ensino mediatizados pelas tecnologias, por meio dos quais são deslocados não apenas os espaços de aprendizagem, mas também o tipo de interação estabelecida entre professor, aluno e a construção do conhecimento.” (LIRA, 2020, n.p). Isso, segundo o mesmo autor, impacta não somente no currículo das instituições, em seus diferentes níveis e modalidades, mas também no que diz respeito à formação de professores:

Nesse sentido, acreditamos ser relevante, sobretudo nesse momento, pensar os fazeres da prática docente na perspectiva das reinvenções dos professores quanto às suas ações profissionais, espaço extremamente fértil para teorização dos saberes produzidos nesta nova sala de aula virtual, cujas especificidades devem ser objeto de reflexão na construção dos currículos de formação de professores, os quais, indiscutivelmente, foram impactados pelas dinâmicas sociais atuais já sinalizadas. (LIRA, 2020, n.p)

Para muitos professores em atuação, a necessidade de adequar-se para atender às novas demandas de ensino em tempos de pandemia veio acompanhada de treinamentos, cursos e formações complementares. No entanto, como os professores em formação, em fase de estágio supervisionado, realizaram suas atividades de prática em sala de aula? Como foram orientados? A sua formação docente deu insumo suficiente para esse momento de ensino remoto?

Esses questionamentos motivaram a realização deste artigo, que é parte de uma pesquisa em andamento vinculada ao Núcleo de Pesquisa em Ensino e Linguagem (NUPEL)<sup>16</sup> do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), que tem como objetivo investigar e descrever a prática docente de estagiários de língua espanhola do IFRN e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) durante a pandemia causada pela COVID-19.

## **1.REFERENCIAL TEÓRICO**

### **1.1.Formação de professores**

---

<sup>16</sup> <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8016260093499113>



Moita Lopes (1996) falava que além do conhecimento teórico sobre a linguagem, o professor de língua precisa também ter conhecimento e refletir sobre os processos de ensinar e aprender línguas. O autor já afirmava, na época, que essas reflexões devem vir desde a graduação, pois “é necessário que o professor ainda em formação envolva-se na reflexão crítica sobre seu próprio trabalho”. (MOITA LOPES, 1996, p.184).

Essa formação para o exercício da docência tem sido desafiada nesse momento de pandemia. Para Andrade (2004), o professor bem formado é aquele que se sente seguro para buscar conhecimentos em razão de situações encontradas em sua práxis. A prática atual exige que o aluno, futuro professor, esteja preparado para o ensino remoto, que, de emergencial, já se estende por um longo período ainda sem fim previsto. Ou seja, neste novo contexto, o professor em formação se deparou com novos desafios, para além daqueles inerentes ao início da prática docente, em que ele e seu professor orientador precisaram se adaptar.

Entendemos que não há como prever, no processo de formação inicial, todas as situações que o docente enfrentará durante sua vida profissional, mas compreendemos que é importante que o professor reflita sempre sobre os problemas e tente encontrar soluções, mesmo que isso implique em modificar suas próprias ações. Segundo Miccoli (2010), é comum encontrar professores que abandonam sua carreira em decorrência das adversidades encontradas durante o exercício da docência. Já segundo Alvarez (2010):

Os cursos de formação de professores apresentam dificuldades para formar profissionais cientes da dimensão e dos desafios de sua profissão, capazes de se moverem com autonomia, crítica, confiança, responsabilidade e competência em um cenário de carências e demandas crescentes, principalmente, da rede pública. Ao longo da graduação de Letras, há um interesse enorme no desenvolvimento da competência linguística, em detrimento da competência profissional, restrita, usualmente, às metodologias e práticas de ensino. (ALVAREZ, 2010, p. 245)

Não basta afirmar ou exigir que os professores sejam reflexivos e atualizados; é preciso promover condições para que isso aconteça, iniciando esse processo reflexivo na formação inicial e continuando por toda a sua trajetória de ensino, uma vez que a educação, a escola, as aulas e os alunos são realidades dinâmicas, que mudam sem uma linearidade previsível, entendendo que “formar um professor não é só capacitá-lo técnica e cientificamente para o exercício da profissão, mas é também criar condições para que ele se prepare para os papéis e as ações que irá desempenhar” (OLIVEIRA, 2004, p.57).

Esse contexto de pandemia evidenciou que, realmente, a realidade do processo de ensino e de aprendizagem é dinâmica e imprevisível e que o professor precisa estar preparado para assumir papéis e ações distintas. No contexto de formação docente, o estágio supervisionado



permite ao aluno, futuro professor, uma aproximação, de forma orientada, da realidade da sala de aula, o que contribui para prepará-lo para enfrentar os diversos cenários com os quais pode se deparar em sua atuação docente.

## 1.2. Estágio curricular supervisionado

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (BRASIL, 1996), o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) é requisito obrigatório durante a formação inicial de professores nos Cursos de Licenciatura. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior estabelecem que os cursos de licenciatura dediquem 400 horas para o ECS e o consideram um “componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (BRASIL, 2015, p.12).

Para Tardif (2002), o ECS proporciona para o licenciando um elo entre a prática profissional e a formação teórica recebida na Graduação, constituindo, pois, um momento essencial para que o aluno compreenda a realidade educacional através de uma relação direta com os alunos e com a escola. Caracteriza-se, pois, como uma atividade de contato com a realidade educacional e “não como um mero espaço de aplicação de conhecimentos previamente aprendidos, mas sobretudo como um espaço essencialmente de aprendizagem.” (WIELEWICKI, 2010, p.33).

A aproximação do aluno com a realidade da escola é feita, normalmente, através da observação da atuação de um professor em sala de aula e posterior regência sob supervisão do docente o qual observou. Isso, segundo Pimenta e Lima (2006), nem sempre facilita a articulação entre a teoria e a prática, pois o aluno tende a imitar o que observou, sem uma análise crítica que o leve a desenvolver o seu próprio fazer docente e, assim, reproduz, em contextos inadequados, os modelos observados, como se a realidade do ensino fosse imutável.

Ademais, as atividades relacionadas ao ECS aparecem ao final do curso, fomentando a concepção de que “chegou a hora de aplicar os conhecimentos aprendidos (ou supostamente aprendidos) por meio das disciplinas de conteúdo específico e/ou pedagógicos” (DINIZ PEREIRA, 2007, p.87).

Ao final do curso de licenciatura, normalmente o aluno está sobrecarregado com as disciplinas, trabalho de conclusão de curso e estágio. Desta forma, rememorar todos os conteúdos de natureza específica, epistemológica e didático-pedagógica de sua formação, vistos ao longo do curso, e aplicá-los durante o estágio de forma crítica e reflexiva, torna-se para o



aluno uma prática complexa e, por esse motivo, muitas vezes, as atividades desenvolvidas são meros reflexos do que ele observou durante a etapa inicial do estágio supervisionado.

E, particularmente, em um contexto pandêmico, como é a situação atual, em que as atividades escolares necessitaram ser repensadas, faz-se imprescindível que não somente os professores que estão em campo sejam preparados para atuar nesse novo contexto, mas que os que estão em formação também participem desse momento de reflexão e adequação às necessidades impostas pela pandemia, dos quais destacamos os que precisam realizar seu ECS no contexto do ensino remoto emergencial.

### **1.3. Ensino remoto emergencial**

A Covid-19 teve seu início na China no final de 2019, levando a Organização Mundial de Saúde (OMS) a declarar, no início de 2020, Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) devido à pandemia e à rápida dispersão geográfica do vírus pelo mundo. No Brasil, oficialmente, essa declaração ocorreu através da Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, na qual o governo anunciou a emergência no âmbito nacional (BRASIL, 2020).

Algumas das medidas adotadas foram o isolamento social, a suspensão das aulas presenciais e a reinvenção do formato escolar, surgindo, com isso, o ensino remoto emergencial (ERE):

Em contraste com as experiências que são planejadas desde o início e projetadas para serem online, o ensino remoto de emergência (ERE) é uma mudança temporária de ensino para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos combinados ou híbridos e que retornariam a esse formato assim que a crise ou emergência diminuisse. (HODGES et al, 2020, n.p)

De forma repentina, alunos e professores tiveram de administrar seus medos, angústias e incertezas e se dedicar a realizar suas atividades neste contexto. As instituições educacionais tiveram de se responsabilizar por manter os processos de ensino e aprendizagem, enquanto os docentes se defrontaram com a necessidade de ensinar em moldes tecnológicos, e os discentes, com a necessidade de aprender nesse cenário. (SANTOS; REIS, 2021).

Com o imediatismo da mudança e a falta de tempo hábil para organizar o processo de preparação dos envolvidos, era previsível que houvesse muito improvisado e que os resultados alcançados fossem inferiores aos pretendidos, o que enfatiza a imprescindibilidade de reconhecer o ensino remoto como uma experiência emergencial, de caráter circunstancial, que não pode ser uma solução que se estenda a longo prazo.



No Brasil, o Ministério da Educação (MEC) autorizou o ensino remoto nas escolas públicas e particulares do país e, no contexto específico dos cursos superiores de licenciatura, a realização dos estágios curriculares supervisionados de forma virtual ou não-presencial. Essa decisão impele a analisar e a pensar alternativas para que esse componente curricular seja realizado de forma satisfatória, pois se a singularidade do ensino remoto impactou os professores com experiência em sala de aula, os que estão em formação precisam de muito suporte e orientação, uma vez que, para muitos, sua estreia docente se dará nesse contexto totalmente atípico.

## 2. Metodologia da pesquisa

A presente pesquisa pode ser classificada, quanto a seus objetivos, como descritiva. Nesse tipo de pesquisa, “os fatos são observados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira neles” (ANDRADE, 2001, p.124), e ela “tem por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população” (GIL, 2008, p.42), ou seja, na pesquisa descritiva, o investigador busca conhecer e interpretar como ocorre certo fenômeno que ele deseja averiguar, sem interferir nele.

No que se refere à abordagem do problema e à análise dos dados, classificamos nossa pesquisa como quanti-qualitativa, pois colocamos em números os resultados obtidos pelo questionário respondido pelos estagiários, numa perspectiva quantitativa, ao mesmo tempo em que o analisamos de maneira subjetiva, ou seja, numa perspectiva qualitativa.

Escolhemos o questionário como o instrumento de coleta de dados e o aplicamos com doze sujeitos, alunos estagiários dos Cursos de Licenciatura em Letras Espanhol do IFRN e da UFRN, devidamente matriculados na disciplina de estágio curricular supervisionado e que fizeram regência com aulas remotas nos meses de novembro e dezembro de 2020 (estagiários do IFRN) e fevereiro e março de 2021 (estagiários da UFRN), sob a nossa supervisão.

O instrumento contemplou dez questões (divididas entre objetivas e subjetivas), foi elaborado no Google Forms<sup>17</sup> e respondido virtualmente pelos sujeitos, com objetivo de obter respostas que auxiliassem na nossa reflexão sobre a regência do ECS deles em aulas remotas, por conta da COVID-19. Após a aplicação do questionário, foram realizadas a descrição, a análise e a discussão dos dados obtidos, conforme apresentados no item a seguir.

---

<sup>17</sup> Disponível no link: <https://forms.gle/3PEJPkE9UJ2N4tP49>

### 3. Estágio Curricular Supervisionado: experiências de alunos estagiários dos Cursos de Licenciatura em Letras Espanhol do IFRN e da UFRN em tempos de pandemia.

Para compreender a realização das atividades dos alunos estagiários no ensino remoto, foi pertinente saber, de início, como era o acesso à internet pelos sujeitos. Conforme dados apresentados no Gráfico 1 a seguir, todos afirmaram ter acesso à internet, entretanto dois (16,7%) afirmaram ter uma conexão ruim, sete (58,3%) regular e somente três (25%) disseram ter uma conexão boa.

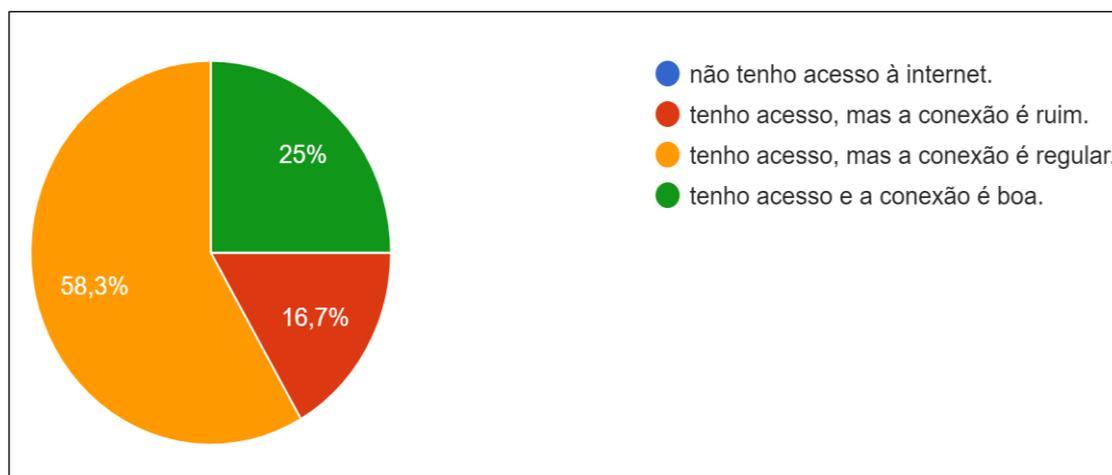


Gráfico 1 - Situação do acesso à internet dos estagiários

Embora todos os alunos tenham respondido afirmativamente à questão, a maior parte deles não possui uma boa conectividade, evidência de como o acesso à internet no nosso país e, conseqüentemente, às NTICs, enfrenta obstáculos. Essa realidade pode comprometer o desenvolvimento das atividades acadêmicas dos alunos, uma vez que o ensino remoto envolve

o uso da Internet para acessar materiais de aprendizagem; para interagir com o conteúdo, instrutor e outros alunos; e para obter suporte durante o processo de aprendizagem, a fim de adquirir conhecimento, para construir um significado pessoal e para crescer a partir da experiência de aprendizagem. (ALLY, 2008, p.17)

Segundo dados divulgados, em 2020, pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), ligado ao Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br)<sup>18</sup>, a falta ou baixa qualidade de conexão à Internet é uma das principais dificuldades encontradas pelos estudantes para o ensino remoto.

Esses dados alertam para o fato de que essa realidade pode comprometer o desenvolvimento das atividades desses estudantes do curso de licenciatura, uma vez que, para

<sup>18</sup> <https://cetic.br/pt/tics/tic-covid-19/painel-covid-19/3-edicao/>



desempenhar o papel de aluno e de professor estagiário, é essencial que o acesso e a qualidade da conexão os possibilitem assistir e ministrar aulas.

A segunda questão indagava sobre os equipamentos utilizados pelos estagiários para acessarem às aulas remotas e para outras atividades didáticas relacionadas ao estágio. Todos afirmaram possuir equipamento, sendo que 50% deles (seis alunos) precisam dividi-lo com outras pessoas e os outros 50% (seis) têm equipamento de uso pessoal.

Já a terceira questão buscou saber se os equipamentos utilizados pelos alunos atendiam às necessidades deles para o ensino remoto. Oito (66,7%) estagiários responderam que sim e quatro (33,3%) que não.

Correlacionando as respostas dos três primeiros questionamentos, percebemos que, embora a maioria dos estagiários tenha respondido, nesta terceira questão, que os seus equipamentos atendem às suas necessidades, e, na segunda questão, todos terem afirmado possuir equipamentos, entendemos que o fato de a metade deles ainda precisar dividi-lo com alguém e, como afirmado na primeira questão, parte deles ter acesso a uma internet regular, revela os muitos desafios do ensino remoto no que se refere aos recursos básicos para que ele ocorra.

Ainda precisamos, pois, avançar muito no que diz respeito ao acesso à internet e a equipamentos próprios e de qualidade, tanto por parte dos professores, quanto por parte dos alunos. Segundo Peres (2020),

Isso tende a revelar ainda mais, a vulnerabilidade social e a fragilidade educacional do nosso país. Estamos convivendo com esses desafios e, em especial os docentes, ao terem que administrar questões recorrentes de estudantes que não conseguem acessar os ambientes virtuais, que dividem o computador da família com os irmãos que também estudam, que realizam as atividades pelo único celular que é o da família, dentre outras questões de caráter socioeconômicas que têm impactado nas questões pedagógicas. (PERES, 2020, p. 28)

A quarta questão teve como objetivo saber se a formação que o estagiário teve, até o momento, no seu Curso de Licenciatura em Letras - Espanhol, o havia preparado para o ensino remoto. Dos doze sujeitos participantes, conforme dados apresentados no Gráfico 2 a seguir, apenas um (8,3%) afirmou que sim, nove (75%) responderam que não e os dois (16,7%) restantes responderam que talvez tenha havido essa preparação pelo curso.

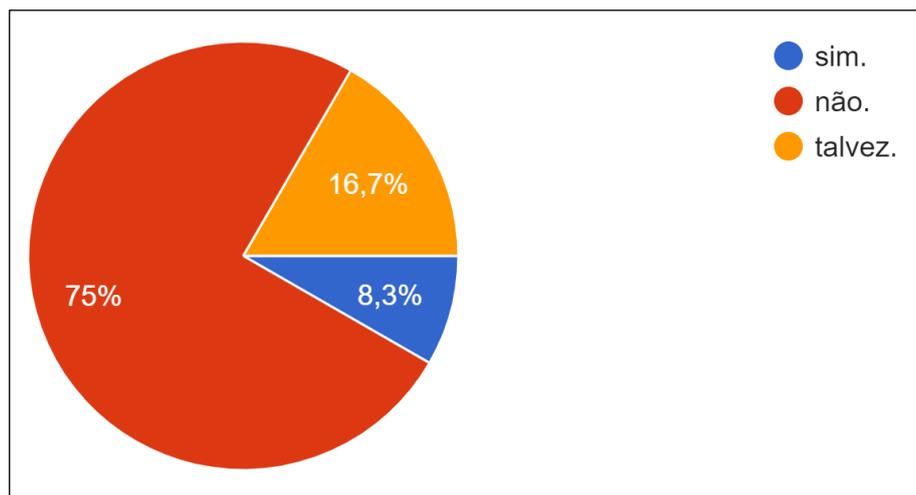


Gráfico 2 - Preparo recebido no Curso de Licenciatura em Letras Espanhol para o ensino remoto.

Percebemos, no entanto, enquanto professoras orientadoras de estágio, que, apesar de nem todos terem recebido o preparo para o ensino remoto, os alunos se esforçaram para garantir que a regência ocorresse com o maior êxito possível dentro desse contexto de pandemia. Essa oportunidade de viver o contexto real de ensino, no caso, a sala de aula virtual, durante o estágio, contribuiu para o conhecimento da realidade, a formação e o processo de reflexão do estagiário, pois “não é só frequentando um curso de graduação que um indivíduo se torna profissional. É, sobretudo, comprometendo-se profundamente como construtor de uma práxis que o profissional se forma.” (FÁVERO, 1992, p.65).

A quinta questão pediu que os sujeitos justificassem a resposta dada na questão número quatro. As respostas estão apresentadas no Quadro 1 a seguir:

Não existem disciplinas voltadas para o ensino remoto, porque é uma realidade nova que precisou ser usada como medida emergencial, não havia como se preparar para algo que não sabíamos que estava por vir.
Em partes. Como aluno, posso afirmar que as aulas não mudaram muito. O fator expositivo teórico apenas migrou para o digital. Já como professor em formação inicial, o curso não me preparou para atuar em sala de aula de forma remota, discussões acerca disso só começaram a existir após a instauração do modelo remoto de ensino.
Nunca tivemos esse tipo de debate em aula.
Isso só vem acontecendo com a disciplina de estágio 2.
As disciplinas em sua maioria eram voltadas ao ensino presencial. Para que nós, alunos, soubéssemos como lidar com essa nova realidade foi difícil.
Todas as disciplinas foram voltadas para o ensino presencial, logo, não houve encaminhamento prévio para o que foi solicitado. O preparo foi individual, partindo do interesse do aluno em descobrir as ferramentas necessárias para montar aulas (minimante) adequadas para o modelo.



Os professores adequaram as disciplinas para a nova sala de aula
A única disciplina que tivemos relacionada ao mundo digital foi a de Mídias, no entanto vimos apenas algumas plataformas de educação como o Duolingo. Não fomos preparados para o ensino remoto da forma como foi feito na pandemia, o que foi extremamente desafiador, pois estávamos em um meio novo e com pouca (em alguns casos nenhuma) assistência.
Acredito que nenhuma licenciatura estava preparada para oferecer uma capacitação de ensino remoto, mas, a partir da situação da Covid-19, pode se pensar nas possibilidades de colocar na graduação uma preparação para o discente.
Respondo "talvez" como quem procura um meio-termo. É que o ensino remoto só passou a ser tratado no curso de letras por conta da pandemia atual de Sars-Cov-2. Não fosse isso, acredito que esse tema não teria sido abordado (ou então, quando muito, teria sido feito de forma muito mais superficial).
Deveria haver uma disciplina que nos proporcionasse metodologias para esse tipo de ensino e a sugestão de plataformas/elementos digitais para o uso de atividades, contudo isso não faz parte da grade curricular atual.
O ensino remoto era algo distante da nossa realidade. Por esse e tantos outros motivos havia estigmas quanto a qualidade de ensino. Esse choque de realidade nos fez perceber e reconhecer outras realidades.

Quadro 1 – Justificativas dos sujeitos sobre o preparo (ou não) recebido no Curso de Licenciatura em Letras Espanhol para o ensino remoto.

A maior parte das justificativas tratam do fato de as disciplinas do curso estarem voltadas para o ensino presencial e de não haver orientações para o ensino online. Os alunos apontam, ainda, que as questões relacionadas ao ensino remoto foram discutidas somente após o início da pandemia.

Embora o ensino remoto tenha ganhado destaque com a pandemia, defendemos a necessidade de as matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura incluírem componentes relacionados às novas tecnologias, capacitando os professores em formação a usá-las de forma reflexiva, adequada aos propósitos dos processos de ensino e de aprendizagem. Há uma intensa preocupação com a integração de disciplinas como Libras e educação inclusiva nos currículos de cursos de formação de professores, mas poucos são os que atentam para a necessidade premente de se preparar professores para atuar de forma virtual.

A sexta questão objetivou saber o que havia favorecido ou faltado, na formação recebida no Curso de Letras até a realização do estágio, para a prática docente do aluno no ensino remoto. As respostas estão apresentadas no Quadro 2 a seguir:

Disciplinas relativas ao ensino remoto.
---



Faltou com disciplinas que me preparassem para o uso de tecnologias no ensino de línguas estrangeiras para a modalidade remota.
Não houve nunca esse tipo de perspectiva por se tratar de um curso integralmente presencial.
A única coisa que está me favorecendo para o ensino é a disciplina de estágio, fora isso... Mais nenhuma outra.
Favoreceu, porém se tratando do estágio remoto, faltou.
A minha formação favoreceu no quesito, qualidade de ensino, pois, me proporcionou domínio de conteúdos e técnicas de ensino, mesmo que a última não diretamente voltada para o modelo 'on-line'. Faltou um diálogo mais direto com os alunos da graduação sobre o funcionamento do estágio nesse molde, apresentação de plataformas, disponibilização de oficinas sobre metodologias de ensino nesse modelo, etc.
A familiaridade com as plataformas digitais.
Faltou preparo, eu consegui me adaptar melhor pois tenho prática com aparelhos digitais, mas alguns colegas não e isso dificultou muito para eles a realização do estágio nesse contexto.
O acesso às novas tecnologias favoreceu. Recomendo que todos possam pagar mídias educacionais, pois, já é um caminho para facilitar o ensino remoto.
Nos estágios, a introdução do conceito de "professor reflexivo" (de Donald Schön) e "professor-pesquisador" (de Ghedin et al.) foram e estão sendo bastante úteis como forma de repensar a prática docente como um todo, especialmente neste período pandêmico.
A empatia e a compreensão dos elementos mutáveis da sociedade, para que assim possamos nos adaptar aos meios nos quais estamos inseridos, além das metodologias vistas na disciplina de didática.
Os eventos de extensão como PIBID ajudou bastante porque a coordenadora é bem capacitada e especialista em Linguística Aplicada. Faltou um olhar para outras perspectivas de ensino.

Quadro 2 – Contribuições do Curso de Letras para a prática docente no ensino remoto

Dentre as respostas apresentadas, além do tema da falta de disciplinas relacionadas ao uso de NTICs na graduação, já discutido anteriormente na questão cinco, destacamos como positivo que, embora o ensino remoto seja algo novo, os alunos conseguiram associar conhecimentos e experiências prévias à sua prática no ensino remoto, reconhecendo, inclusive, contribuições da sua formação.

Estamos vivendo um momento singular no contexto educacional e estar aberto às mudanças e tentar adaptar-nos e enfrentá-lo com as ferramentas que temos é um papel que alunos e professores devem assumir. Nesse sentido, concordamos com as palavras de Valente et al. (2020) quando afirmam que:

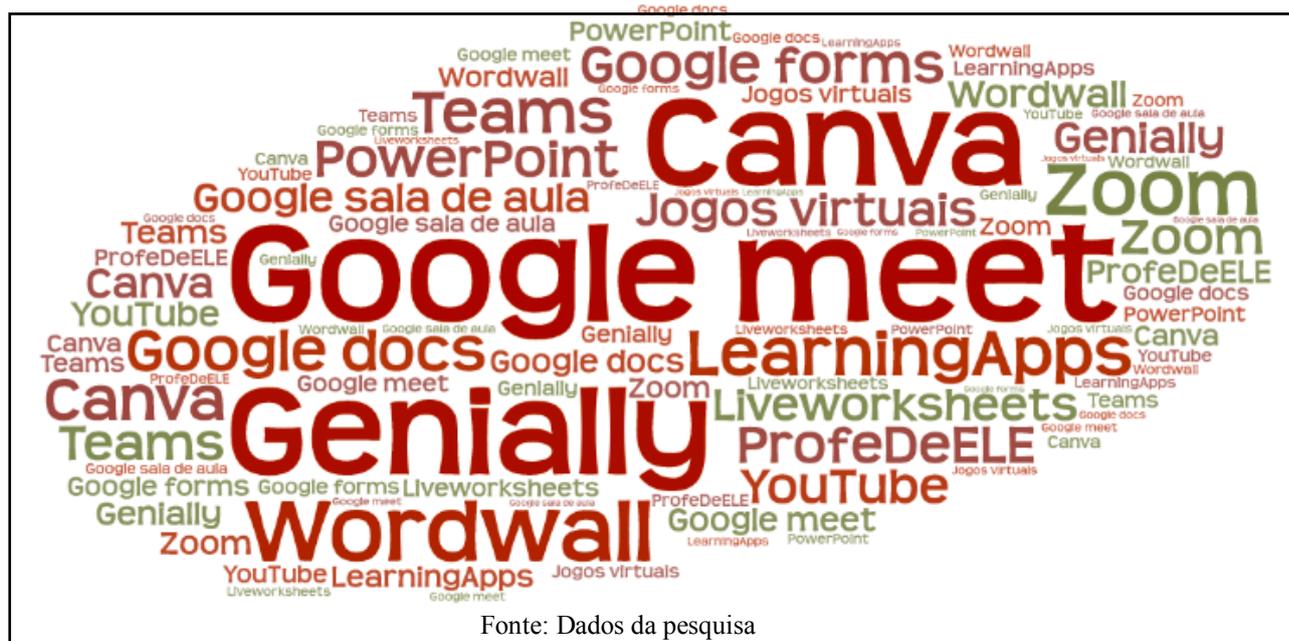
Talvez nunca, em nenhum outro momento de nossa história, os caminhos estiveram tão abertos à ação criativa dos próprios educadores. Estamos sendo “oficialmente”

solicitados a construir nossos próprios projetos, sendo que nessa realidade, não há modelos pré-fixados, nem receitas prontas. Vivemos hoje um grande desafio, por força e obra da realidade, um tempo de necessária humildade, em que todos necessitam “aprender a aprender” as questões inerentes à utilização das tecnologias como parceira para a efetivação da prática docente nessa nova forma de ensinar. (VALENTE et al, 2020, p.5)

Na sétima questão, perguntamos se o estagiário havia recebido alguma orientação específica, durante a disciplina de estágio, para o exercício da prática docente no ensino remoto. A maioria dos alunos, oito no total, respondem afirmativamente à questão, denotando que os professores responsáveis pela disciplina de estágio tentaram ajudá-los nesse processo. Esse resultado revela os esforços dos docentes em realizar seu trabalho de forma compromissada ainda que estejam inseguros em um contexto de pandemia que impacta não somente na realização de suas atividades, mas também nas demais esferas da sua vida pessoal.

Na oitava questão, perguntamos quais foram as plataformas, dentre as utilizadas durante o estágio, que eles mais gostaram. As respostas estão representadas na Figura 1 a seguir:

FIGURA 1: *WordCloud* com as plataformas usadas pelos alunos durante estágio curricular supervisionado.



Pelas respostas apresentadas pelos sujeitos, vimos que, conforme exposto na Figura 1, a maioria afirmou ter utilizado o Google Meet, o que, segundo a nossa experiência, são afirmações que refletem o caráter mais intuitivo e acessível dessa plataforma, tanto para os professores quanto para os estudantes. Há também outras plataformas citadas corroborando a ideia de que, “na realidade, essa foi uma fase importante de transição em que os professores (...) aprenderam a utilizar sistemas de videoconferência, como o Skype, o Google Hangout ou

o Zoom e plataformas de aprendizagem, como o Moodle, o Microsoft Teams ou o Google Classroom”. (MOREIRA; HENRIQUES, BARROS, 2020, p. 352).

Neste cenário de pandemia, nós, professores, temos exercido o nosso papel ativo na educação e tivemos que testar alguns espaços virtuais que se adequassem ao nosso conhecimento e que também atendessem aos alunos e que os levassem a um aprendizado eficaz.

Com relação à menção ao uso de jogos e plataformas virtuais de jogos, durante nossa prática docente e supervisão dos estágios no ensino remoto, percebemos que, nos momentos síncronos, os alunos se envolviam e se expressavam mais quando levávamos algum jogo ou os estimulávamos a alguma atividade de competição. Isso corrobora a ideia de que “o jogo e a aprendizagem têm vários aspectos em comum: o desejo de superação, a prática e o entretenimento que fomentam as capacidades do aluno e a prática de estratégias que o conduzem ao sucesso e o ajudam a superar dificuldades”.<sup>19</sup> (BENÍTEZ, 2010, p.23, tradução nossa).

A nona questão tinha o objetivo de buscar uma autoavaliação das atividades do estagiário realizadas durante a fase da regência. As respostas dadas pelos sujeitos estão transcritas no quadro 3 a seguir:

Boas.
Satisfatórias.
Regular.
Foram boas.
Muito tranquilas, apesar do pouco tempo.
Eficiente.
Avalio como uma experiência totalmente nova e produtiva. Além de ministrar aulas de regências, pudemos dialogar com os estudantes de graduação do IFRN sobre os desafios do ensino remoto.
Em uma escala de 1 a 10 me pontuaria como 7, as atividades ficaram bem estruturadas, no entanto não consegui fazer com que meus alunos interagissem comigo de forma satisfatória, por isso acredito que houve uma falha nesse processo que pode ou não haver com a escolha da atividade proposta.

<sup>19</sup> El juego y el aprendizaje tienen en común varios aspectos: el afán de superación; la práctica y el entrenamiento que conducen al aumento de las habilidades y capacidades; la puesta en práctica de estrategias que conducen al éxito y ayudan a superar dificultades. (BENÍTEZ, 2010, p.23)



Na medida do possível, considero que dei o meu melhor, então, classifico como "bom".
Têm sido difícil de organizá-las. As horas do trabalho remoto acabam sendo diluídas nas horas livres do dia, às vezes tomando espaços de descanso (inclusive nos fins de semana).
São mais bem direcionadas.
Satisfatórias dentro da emergência que nos foi dada. Compreendo que houve falhas, mas elas servirão para ir aperfeiçoando.

Quadro 3 - Autoavaliação das atividades do estagiário realizadas durante a regência.

Essa pergunta levou o estagiário a refletir sobre sua própria prática docente, sobre seu processo durante o estágio e sobre a sua própria formação. Não houve nenhuma avaliação negativa sobre as suas próprias aulas, apesar do reconhecimento de que houve algumas falhas. O estágio curricular permite esse olhar reflexivo essencial para a formação docente, uma vez que ele “pode se constituir no lócus de reflexão e formação da identidade ao propiciar embates no decorrer das ações vivenciadas pelos alunos, desenvolvidas numa perspectiva reflexiva e crítica, desde que efetivada com essa finalidade” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p.20). Ainda segundo as autoras,

a formação inicial e o estágio devem pautar-se pela investigação da realidade, por uma prática intencional, de modo que as ações sejam marcadas por processos reflexivos entre os professores-formadores e os futuros professores, ao examinarem, questionarem e avaliarem criticamente o seu fazer, o seu pensar e a sua prática (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 21).

A décima e última questão nos permitiu visualizar e entender quais foram as maiores dificuldades enfrentadas pelo estagiário durante a realização da prática no ensino remoto. As respostas estão transcritas no Quadro 4 a seguir:

Prender o interesse do aluno e ter participação deles na aula.
Conseguir pensar numa transposição didática minimamente de qualidade no modelo remoto. Além de produzir materiais didáticos para a realização de atividades nesse modelo.
Participação dos alunos, diálogos com os demais estudantes, compartilhamento de ideias.
O pouco tempo... Prazos curtos.
Lidar com uma nova maneira de ensinar, de um jeito que não estava acostumada e além disso, presenciar a falta de interação dos alunos diante aulas que foram produzidas com muito esforço.



O ensino remoto, considerando que os alunos não estavam adaptados, não tiveram acompanhamento emocional, ou seja, não foi observada as individualidades. E no mesmo cenário me insiro, me deram um prazo e atividades para cumprir.
A maior dificuldade foi o tempo, devido a necessidade de elaborar materiais, escrever pesquisa, ministrar aulas e ao mesmo tempo cursar outras disciplinas da graduação.
Conseguir que os alunos falassem comigo, isso inclusive, foi motivo de muita tristeza e de uma grande sensação de solidão e impotência.
Conseguir atenção dos alunos. E ter um equipamento para possibilitar um melhor desempenho.
O fato de não dispor de um ambiente propício (ou aparato apto) para realizar a parte prática. Mesmo que eu já tenha uma experiência docente prévia, acredito que seria interessante poder praticar neste novo formato.
Tempo. Com tudo que vem acontecendo no último ano, a vida cotidiana tem tido muitas atribuições, consequentemente torna-se mais difícil a organização do tempo que é preciso dentro do estágio.
Disponibilidade para conciliar com as escolas em que dou aula.

Quadro 4 – Dificuldades encontradas durante a realização da prática de estágio.

As dificuldades relatadas estão relacionadas, principalmente, à questão de tempo para conciliar as atividades acadêmicas e pessoais, bem como à dificuldade de fazer com que o aluno participe das aulas durante o ensino remoto emergencial.

No ERE, o aluno precisa estar consciente da necessidade de assumir e ter controle sobre seu aprendizado, buscando organizar-se e disciplinar-se quanto aos horários e tempo de estudo, percebendo que agora é sujeito ativo nesse contexto. Da mesma forma, os professores precisam driblar a distância física e tentar manter a interação e a comunicação com seus alunos.

Essa dificuldade de conseguir a participação dos alunos é um dos maiores desafios do ensino remoto emergencial porque se relaciona com questões que vão além do domínio do professor, passando, às vezes, até por questões sociais e econômicas. Muitas vezes os alunos não participam ou participam pouco das aulas “por vergonha em se manifestar, por não estarem realmente vivenciando aquele momento ou, e até, principalmente, pelo fato de a abordagem de ensino adotada pelo professor não projetar motivações para o seu aprendizado.” (SILVA et. al, 2020, p.14). Podemos incluir, ainda, a vergonha da sua própria residência ou de não ter um local apropriado para acompanhar as aulas virtuais.

É importante ressaltar também que, no que diz respeito ao tempo, observamos que o aluno tem uma liberdade limitada para conduzir seus estudos, pois há sempre datas estipuladas



para a leitura de materiais, entrega de atividades e realização de avaliações nas salas de aula virtuais, com pouca ou nenhuma flexibilidade, tal como ocorre no ensino presencial. Essa questão é agravada, muitas vezes, pela sobrecarga de atividades acadêmicas ou por problemas técnicos, incluindo aqui dificuldades no manuseio dos recursos disponíveis, que podem obstaculizar o cumprimento dos prazos.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Sem dúvidas, a pandemia modificou a realidade nos diferentes contextos da sociedade. Na nossa pesquisa, decidimos investigar o impacto do ensino remoto emergencial para a realização da fase de regência do componente de estágio curricular supervisionado. Os dados obtidos revelaram que o momento pandêmico e de ensino remoto emergencial, apesar de desafiador, foi enriquecedor para a prática docente dos estagiários.

Dificuldades como problemas de conexão, de ferramentas para acompanhar as aulas, de administrar o tempo, excesso de atividades e falta de conhecimentos instrumentais e metodológicos para a realização de estágio remoto foram relatadas, mas também acreditamos que essas inquietações potencializadas pelo ERE possam ser um estímulo para atualizações e melhorias na formação do futuro professor.

Embora o isolamento, as perdas, a mudança drástica na rotina e no modo de viver de todos tenham nos levado a dias difíceis, as vivências pedagógicas dos estagiários foram marcadas por novas estratégias, superações e experiências positivas, além de criativas.

É preciso salientar, por fim, que a importância da prática de ensino sob a forma de estágio curricular supervisionado vai além do componente curricular obrigatório. É uma atividade de formação e aprendizagem. A realidade vivida e descrita pelos estagiários nos leva, ainda, a refletir sobre uma nova forma de “ser professor” em tempos pandêmicos.

#### **REFERÊNCIAS**

ALLY, Mohamed. Foundations of Educational Theory for Online Learning. In: ANDERSON, Terry (editor). *The Theory and Practice of Online Learning* (2nd ed.). Edmonton, Canada: AU Press, Athabasca University, 2008, p. 15-44.

ALVAREZ, M.L.O. O papel dos cursos de Letras na formação dos professores de línguas: ontem, hoje e sempre. In SILVA, K. A. (org.). *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol.1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p.235-255.

ANDRADE, M. M. *Introdução à metodologia do trabalho científico*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2001.

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.

BENÍTEZ, Gema Sánchez. Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico. In Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera. 2010 – N.º 11. Disponível em: <<https://marcoele.com/descargas/11/sanchez-estrategias-ludico.pdf>> Acesso em 12 fev. de 2021.

BRASIL, Ministério da Saúde. Portaria N.º 188, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Brasília: Diário Oficial da União: seção I, edição 24-A, 2020b. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>>. Acesso em 10 jan. 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394 de 24 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm)>. Acesso em: 11 fev. 2021.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP 2/2015. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer CNE/CP nº 05, de 28 de abril de 2020. Sumula Publicado em: 04/05/2020 | Edição: 83 | Seção: 1 | Página: 63.

DINIZ PEREIRA, J. E. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. Educação & Linguagem, São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo, ano 10, n. 15, p. 82-98, jan./jun. 2007.

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

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE.; TRUST, T.; BOND, A. The difference between emergency remote teaching and online learning. EDUCAUSE Review. Louisville, CO, March 27, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em 01 fev. 2021

LIRA, J. Reflexões sobre a formação docente no contexto pandêmico atual: desafios da prática. E-docente, 2020. Disponível em:<<https://www.edocente.com.br/reflexoes-sobre-a-formacao-docente-na-pandemia/>>. Acesso em 10 de fev. de 2021.

MICCOLI, L. O poder da educação continuada para a transformação do ensino. In BARCELOS, A. M. F. & COELHO, H. S. H. (orgs). Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol.5. Campinas,SP: Pontes Editores, 2010, p. 27-42.

MOITA LOPES, L. P. Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOREIRA, José António Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, São Paulo, n.34, p.351-364, jan./abr. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=dialogia&page=article&op=view&path%5B%5D=17123&path%5B%5D=8228>>. Acesso em: 24 fev. 2021.

OLIVEIRA, Eliane C. A prática educacional de professoras iniciantes. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, Artelíngua, 2004.

PERES, Maria Regina. Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia. *Revista Administração Educacional*, Recife, v.11, n. 1, p. 20-31, jan./jun2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/view/246089/36575>>, acesso em 02 fev. 2021.

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

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.

SILVA, F. N; SILVA, R. A; RENATO, G. A.; SUART, R. C. Concepções de professores dos cursos de química sobre as atividades experimentais e o ensino remoto emergencial. *Revista Docência do Ensino Superior*, v. 10. Belo Horizonte, 2020.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VALENTE, G. S. C.; MORAES, E. B.; SANCHEZ, M. C. O.; SOUZA, D. F.; PACHECO, M. C. M. D. O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: reflexões sobre a prática docente. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 9, p. e843998153-e843998153, 2020.

WIELEWICKI, H. G. *Prática de Ensino e Formação de Professores: Um Estudo de Caso sobre a Relação Universidade- Escola em Cursos de Licenciatura*. Tese. UFRGS- Porto Alegre, RS, 2010.

# CAPÍTULO 2

## ENSINO REMOTO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO BÁSICO: REFLEXÕES SOBRE UM ESTÁGIO PANDÊMICO

**Hális Alves do Nascimento França**, Licenciando em Letras - Inglês (UFRN) e doutorando em Estudos da Linguagem (PPgEL/UFRN/CAPES)

### RESUMO

Este artigo se propõe a estruturar um relato sobre experiências particulares de ensino remoto de língua inglesa no ensino básico, sob a perspectiva de um estagiário da Licenciatura em Letras-Inglês pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, dentro do paradigma da pandemia do vírus SARS-CoV-2 de 2020. Neste trabalho, descrevo o contexto de inserção dos estágios no ensino fundamental e médio, destacando alguns desafios e apresentando vivências referentes a essas intervenções. As atividades foram realizadas junto a turmas do 6.º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Maria Queiroz, turmas da Educação de Jovens e Adultos da Escola Estadual Clara Camarão, turmas do 1.º ao 3.º ano do ensino médio do Instituto Federal do Rio Grande do Norte - Campus Natal. Após um relato do que foi realizado durante o período do estágio, de outubro a dezembro de 2020, e uma breve sistematização de impressões a partir dessas vivências, o artigo traz alguns pontos de reflexão sobre o estágio pandêmico. Nesse sentido, orientando-me em torno de fatores como galvanização e assincronia, levanto observações para estruturar uma contribuição como registro sócio-histórico desse período, por meio de narrativa historiobiográfica. Tal contribuição se justifica dado o ponto de inflexão histórico em que se apresentam necessidades pedagógicas envolvendo o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa no ensino básico sob o regime de ensino remoto.

**Palavras-chave:** Ensino de língua inglesa. Formato remoto. Pandemia. Estágio supervisionado. Ensino básico.

### INTRODUÇÃO

No ano de 2020 presenciamos um dos maiores acontecimentos dos últimos anos em termos de saúde pública e seu impacto em todas as áreas de atividade econômica e social: a eclosão da pandemia do novo coronavírus SARS-CoV-2, causador da doença COVID-19. Neste artigo, apresento alguns relatos e reflexões a respeito de minha experiência enquanto estagiário do curso de licenciatura em Letras - Inglês da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), realizado de outubro a dezembro do mesmo ano, e constituindo um conjunto de práticas e vivências relevantes no cenário de formação em língua inglesa na rede básica de ensino. Nesse contexto, este trabalho parte primeiramente dos pressupostos da vivência e da experiência (BONDÍA, 2002), da historiobiografia (PASSEGGI, 2011), do professor-pesquisador e da pesquisa-ação (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015) para se orientar



em torno do estágio no ensino básico na disciplina de língua inglesa no período delimitado em nosso escopo, com ênfase na modalidade remota em situação de pandemia global.

Nessa ótica, Bondía (2002) considera a experiência como tudo aquilo que nos passa e nos acontece, a partir da qual nos pautamos e nos disponibilizamos para a formação e transformação de nós e dos outros. Em continuidade, Passeggi (2011) nos oferece a possibilidade da narrativa historiobiográfica como modo de prática pedagógica das narrativas e representações de si para a formação no magistério, sob expectativa de que se gerem reflexões e enquadramentos dos eventos vivenciados, a fim de que essa configuração da experiência possa ser exposta e relatada de maneira a se centralizar no papel do indivíduo-professor e permitir que ele possa visualizá-la dentro de um panorama geral de trabalho e re-trabalho, para atitudes, ações e vivências posteriores. Nesse ponto, alinhamo-nos também com a posição de Silva (2020), que enfatiza o papel da narrativa autobiográfica como catalisadora de vivências no processo de formação de professores, em geral, e de língua inglesa, em particular; com Gomes (2020), que articula esse movimento historiobiográfico junto à construção de identidades docentes no contexto da pandemia de Covid-19; e com Contiero (2020), que particulariza o papel do memorial como ferramenta essencial na construção de identidades na formação de professores, sobretudo essenciais em períodos de grandes mudanças e interrupções, como a que atualmente ocorre em decorrência das novas demandas pandêmicas.

Junto a essas percepções a respeito da experiência e da narrativa historiobiográfica, estruturo minhas experiências sob a ótica da pesquisa-ação de Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), como forma de convertê-las em experiências catalisadoras do desenvolvimento do professor em seu estágio de formação. Nesse âmbito, o fluxo de experiências se descreve e compreende dentro de um eixo interdisciplinar entre o estágio e a formação de professor, tocando a realização de práticas reflexivas em consonância com a prática orientada e seus pontos de encontro com o vértice da pesquisa.

Além dessas premissas teóricas, e dentro do paradigma pandêmico de 2020, este artigo também se situa em torno do trabalho dos demais estagiários e professores envolvidos no planejamento, andamento e execução dos estágios de formação em ensino de língua inglesa, organizado por Contiero, Lima e Galdino (2020). Centralizando muitas questões pertinentes, como o panorama geral do ensino de língua inglesa na rede básica, as relações de professores e alunos com o ensino remoto e utilização de recursos humanos, digitais e tecnológicos nas práticas pedagógicas correntes, este título nos coloca em uma posição favorável para contribuir adicionalmente através deste trabalho com o relato de vivências e experiências que se



atravessaram na prática de co-formação e que contribuíram para esse ciclo de reflexões para conclusão do curso de licenciatura em Letras - Inglês pela UFRN.

Este artigo está dividido em três partes principais: na Seção 1, trato da contextualização de realização do estágio. Dentro do escopo dessa vivência, enfatizo o panorama do ensino-aprendizagem remoto atual, os desafios enfrentados na oferta de disciplinas e a experiência remota prévia com estágios feitos no próprio curso de graduação.

Na Seção 2, relato as vivências do ensino remoto de língua inglesa sob a perspectiva do estágio na rede pública de ensino nos níveis fundamental e médio. Nesse relato, faço um percurso relativo às circunstâncias específicas de realização do estágio, propostas de atividade elaboradas no curso do planejamento, modos de implementação e, por fim, notas sobre engajamento, colaboração e a experiência remota de maneira geral.

Por fim, na Seção 3, procuro refletir sobre as vivências e experiências obtidas nesse período, centralizando a discussão em torno de seis aspectos-chave: galvanização, compreensão, comunicação, flexibilização, autonomização e assincronia. Minha expectativa é de que essas reflexões possam oferecer algumas contribuições práticas, complementando o que desenvolvi de maneira mais abrangente em França (2020), e que esses trabalhos, em conjunto, possam ser vistos como relatos e impressões de relevância, uma vez que foram produzidos no auge da pandemia, reforçando a importância de se considerar esses novos paradigmas tendo em vista o enfrentamento de experiências remotas atuais ou futuras na formação para o ensino de língua inglesa no Brasil.

## **1 Contextualização**

### **1.1 Panorama do ensino-aprendizagem remoto**

O estágio supervisionado realizado se insere dentro de um contexto maior, tal como já descrito e relatado em Araújo (2020), quanto à eclosão, natureza e impacto da pandemia do novo coronavírus; em França (2020), quanto ao levantamento de crises passadas e presentes no ensino de língua inglesa no Brasil; e em Lima e Teixeira (2020), quanto ao impacto da pandemia no contexto da formação de professores em língua inglesa em Natal. Diante desses desafios e proposições, e no panorama mais especificamente institucional no que se refere à UFRN, houve muita discussão junto aos departamentos responsáveis em torno do lançamento das disciplinas após oficialização do segundo semestre remoto da instituição (semestre letivo 2020.6). A validade da realização de estágio supervisionado na formação de professores de maneira remota se mostrou um ponto polêmico, uma vez que interferia em princípios já bastante estabelecidos



de condução dos estágios por parte das licenciaturas. Após diversas negociações e contribuição dos professores das disciplinas relacionadas, bem como dos alunos envolvidos, implementou-se o regime remoto também para os estágios supervisionados, sobretudo em caráter experimental e mediante a implementação de medidas adaptativas.

De maneira um pouco mais periférica em relação a esse panorama específico à licenciatura, fizeram parte de minha vivência do ensino de língua inglesa em formato remoto os estágios de docência assistida, em que participei enquanto doutorando bolsista do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL/UFRN) assumindo a posição de estagiário docente em duas disciplinas do curso de Letras - Inglês da mesma instituição. Enquanto estagiário das disciplinas de Oficina de Leitura e Produção Escrita em Língua Inglesa I e III, realizei planejamentos, atividades e interações no regime remoto, tendo como co-formadores os alunos de graduação da licenciatura da qual eu mesmo faço parte, embora sob condição de conluente. Esse período como aluno-professor-estagiário foi essencial para que eu pudesse me ambientar com o panorama de ensino-aprendizagem remoto dentro das especificidades do ensino-aprendizagem de língua inglesa, ainda que no ensino superior, e ofereceu perspectivas que contribuíram para ações, reflexões e percepções que levei comigo para o estágio no ensino básico, cujos desdobramentos veremos a seguir.

## **2 VIVÊNCIAS DO ENSINO REMOTO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO**

### **2.1 Ensino fundamental**

#### **2.1.1 Circunstâncias de realização**

O período de estágio na disciplina de língua inglesa no ensino fundamental foi desenvolvido sob supervisão da Prof.<sup>a</sup> Me. Francisli Galdino, professora de inglês na Escola Estadual Professora Maria Queiroz e na Escola Estadual Clara Camarão, localizadas no bairro de Felipe Camarão, em Natal, Rio Grande do Norte (RN). Junto com os demais colegas de estágio, reunimo-nos com nossa supervisora previamente à nossa participação em suas aulas para garantir que estivéssemos bem harmonizados em nossas propostas e percepções das turmas com as quais iríamos trabalhar. Essas turmas consistiram de quatro turmas do 6.º ano do ensino fundamental, na E. E. Maria Queiroz, e duas turmas de 4.º e 5.º ciclos de Educação de Jovens Adultos (EJA), na E. E. Clara Camarão. Sob o regime remoto, todos os encontros síncronos foram realizados mediante uso da plataforma Google Meet.



No planejamento, nossa supervisora nos situou em relação às condições sócio-econômicas dos alunos de suas turmas, chamando a atenção para dois fatores de interferência na realização das atividades: o acesso difícil às tecnologias da informação (aparelhos e Internet) e a baixa assiduidade dos alunos. Diante desse cenário, o programa do ensino remoto foi adaptado para contornar essas dificuldades, de modo que as sessões síncronas se realizaram uma vez por semana para cada turma. As quatro turmas do 6.º ano se reuniam para participar das mesmas sessões semanais, enquanto que as turmas do EJA participavam das aulas em sucessão, com a turma do 5.º ciclo seguida da do 4.º ciclo. Todas as sessões síncronas possuíam uma duração de 1h e as aulas era realizadas em português, com alguns momentos de expressões em inglês.

### **2.1.2 Propostas de atividade**

As atividades propostas em todas as turmas foram elaboradas tendo em vista a realização de tarefas no modo assíncrono e esclarecimento de dúvidas no modo síncrono. As tarefas eram elaboradas de antemão em um documento de texto do Google Drive entre os estagiários e sob orientação da supervisora, de forma que o estágio enfatizou a prática de elaboração de material didático voltado para ensino de língua inglesa para o formato remoto. No geral, as atividades elaboradas seguiram o mesmo tipo de estrutura: uma seção inicial incluindo links para vídeos no YouTube a respeito do tópico do momento; uma seção com questões de interpretação de textos visuais ou escritos; seguida de uma seção de reforço de vocabulário e outra de reflexão.

As atividades do 6.º ano consistiram de ciclos temáticos que centralizavam o conteúdo curricular e que davam o tom das questões propostas. Em sequência, tratamos dos seguintes ciclos: (1) “Numbers”, (2) “Verb to be (negative) + School supplies”, (3) “Animals”, (4) “Verb to be (interrogative) + Body parts”. Para as atividades do 4.º e do 5.º ciclos do EJA, elaboramos tarefas que trataram dos seguintes ciclos temáticos: (1) “Greetings”, (2) “Job-related vocabulary”. No contexto desses ciclos, procuramos explorar de maneira muito incipiente, mas, onde possível, interdisciplinar, a relação dos alunos com o conhecimento a ser co-construído, de forma a criar laços e associações entre a língua inglesa e aspectos do seu dia-a-dia e de seu conhecimento de mundo até então estabelecido. Um destaque a ser mencionado se refere à proposta de atividade que se realizou na tarefa do ciclo de “Numbers” para as turmas do 6.º ano, em que trabalhamos com interpretação de texto com um breve relato histórico do surgimento dos números e, mais à frente, com uma questão de desafios matemáticos, mesclando operações simples e o aprendizado dos números em inglês, promovendo um ambiente pedagógico interdisciplinar de aprendizado da língua.



Na esfera das atividades elaboradas junto à EJA, focamos em uma demanda específica por parte dos alunos e reforçado pela supervisora no sentido de trabalhar com tópicos de estudo da língua inglesa voltados para a formação profissional. A título, portanto, de incentivo e motivação, propomos tarefas centralizadas no uso do inglês em espaços e situações compatíveis com as experiências particulares do perfil do aluno dessas turmas. Como exemplo, uma das tarefas elaboradas desenvolveu pontos de reflexão e aprendizagem a respeito de saudações e de vocabulário utilizado em relações comerciais. Sendo Natal uma cidade turística, com fluxo consistente de visitantes provenientes do exterior, foi evidente o interesse dos alunos em buscar esse tipo de conteúdo e imediato o feedback positivo por verem-se contemplados na solicitação.

### **2.1.3 Modos de implementação**

Durante as sessões síncronas, os estagiários e a supervisora se reuniam com os alunos para iniciar o momento de esclarecimento da tarefa da semana. De maneira geral, a supervisora iniciava a interação, logo transferindo a regência para os estagiários, que normalmente se alternavam organicamente no diálogo com os alunos, explicando o conteúdo trazido e acompanhando o chat do Google Meet.

Após a discussão das questões, os estagiários e a supervisora se reuniam para discutir o andamento da sessão síncrona e iniciar o planejamento da atividade da semana seguinte. A supervisora então nos oferecia a programação para que as atividades fossem enviadas para os alunos em tempo hábil antes da próxima sessão síncrona, via meios digitais. Os alunos, então, enviavam as tarefas em forma de foto de transcrição no caderno via WhatsApp.

### **2.1.4 Notas sobre engajamento, colaboração e experiência remota**

Em todas as turmas, o problema da ausência foi sentida de maneira proeminente na continuidade das sessões síncronas. As turmas do 6.º ano começaram um pouco tímidas e com menos presentes, embora a familiaridade e a presença posterior de mais colegas às sessões síncronas tenham contribuído para um melhor experiência mútua de ensino remoto. Já as turmas de EJA se mostraram mais arredias: na primeira semana houve completa ausência de alunos, que foram comparecendo em números muito reduzidos, embora muito participativos, nas semanas seguintes.

Em boa parte, os alunos não respondiam com antecedência à tarefa semanal, de forma que a sessão síncrona servia como um fluxo de orientações de base para ajudá-los a realizá-las e entregá-las para a semana seguinte. O espaço colaborativo criado por nós de certa forma contribuiu para o bom andamento das atividades, de maneira que a tarefa semanal serviu de



âncora para que os alunos pudessem interagir também com o conteúdo que estava sendo trabalhado, tanto nas sessões síncronas quanto nas assíncronas.

Do ponto de vista do formato remoto, acredito que a realização das tarefas se deu de maneira satisfatória, oferecendo caminhos para que os alunos presentes pudessem interagir com o conteúdo e, sobretudo, beneficiar-se do coletivo de estagiários em união com a supervisora em seus diálogos e considerações conjuntos. Entre as limitações, observamos, além do já relatado comparecimento reduzido dos alunos em relação à quantidade total das turmas, algumas pequenas dificuldades na adaptação das atividades para atender as limitações tecnológicas dos alunos e promover o engajamento no espaço digital.

## **2.2 Ensino médio**

### **2.2.1 Circunstâncias de realização**

O período de estágio na disciplina de língua inglesa no ensino médio foi desenvolvido sob supervisão do Prof.<sup>a</sup> Dr. Bruno Lima, professor de inglês no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), localizado no bairro de Tirol em Natal, Rio Grande do Norte. Junto com os demais colegas de estágio, reunimo-nos com nosso supervisor previamente à nossa participação em suas aulas para fins de planejamento e orientação. Essas turmas consistiram de cinco turmas de ensino médio, niveladas pela instituição sob um regime de níveis de proficiência, de maneira que os alunos eram provenientes de diversas modalidades de curso do IFRN e pertencentes ao nível intermediário de domínio da língua inglesa. Sob o regime remoto, todos os encontros síncronos foram realizados mediante uso da plataforma Google Meet, enquanto que as atividades assíncronas foram realizadas mediante uso da plataforma Google Classroom.

No planejamento, nosso supervisor nos situou em relação ao fato de que, diferente de outros contextos escolares, um maior acesso aos meios tecnológicos e de informação permitiam aos alunos do Instituto maior presença nas sessões síncronas, de modo que já nos posicionamos para acolher e interagir com um número mais elevado de presentes. Esse número girou em torno de 20 alunos por turma, reunindo-se em 3 sessões síncronas semanais cada uma<sup>20</sup>. As aulas eram realizadas completamente em inglês.

### **2.2.2 Propostas de atividade**

---

<sup>20</sup> Uma turma em particular participou em escopo reduzido de nossas atividades devido à choque de cronogramas com nossas aulas teóricas de estágio supervisionado.



As atividades propostas em todas as turmas foram elaboradas tendo em vista a realização de tarefas síncronas pelo Google Meet e assíncronas pelo Google Classroom. As tarefas eram elaboradas de antemão em um documento de texto do Google Drive entre os estagiários de forma que foram elaboradas tendo em vista incentivar as interações orais dos alunos no curso das sessões síncronas. Dessa forma, as atividades consistiram de ciclos temáticos que centralizavam o uso da língua inglesa para estabelecer relações de recomendação, sugestão e conselho sob os mais variados contextos, desde aqueles envolvendo entretenimento como TV, música e filmes, mas também em situações de interação com estrangeiros e na tomada de decisões.

No contexto desses ciclos, procuramos explorar formas de trazer o conteúdo curricular para vivências cotidianas dos alunos a fim de facilitar sua aprendizagem e fomentar o engajamento. Nesse sentido, trabalhamos com vídeos do YouTube, Google Forms e a plataforma *Nearpod*, com elementos de acesso remoto, gamificação, elaboração de desenhos e interação com perguntas de múltipla escolha que geravam dados que poderiam ser compartilhados e discutidos com toda a turma.

### **2.2.3 Modos de implementação**

Durante as sessões síncronas, os estagiários e o supervisor se reuniam com os alunos para iniciar o momento de esclarecimento da tarefa do dia. De maneira geral, o supervisor iniciava a interação, logo transferindo a regência para os estagiários, que normalmente se alternavam organicamente no diálogo com os alunos, trabalhando com a proposta produzida e acompanhando o chat do Google Meet.

Após a realização das atividades, os estagiários e o supervisor se reuniam brevemente para discutir o andamento da sessão síncrona e se preparar para as sessões seguintes. Escolhas, condutas e performances eram discutidas em nossa reunião semanal de planejamento, de modo que discutíamos o que fazer e como proceder tendo em vista nosso potencial de adaptabilidade aos desafios de cada turma e à recepção das atividades propostas.

### **2.2.4 Notas sobre engajamento, colaboração e experiência remota**

Em todas as turmas, o problema da falta de engajamento foi sentida de maneira proeminente na continuidade das sessões síncronas. Em geral, e apesar da presença maciça dos alunos, apenas alguns poucos indivíduos se manifestavam quando requisitados, embora esse número viesse a aumentar com o tempo e familiaridade com os estagiários, particularmente via chat do Google Meet. Uma vez engajados, os alunos respondiam bem em relação às tarefas



requisitadas durante a sessão síncrona, de forma que contribuíssem para catalisar a aprendizagem em relação aos conteúdos que havíamos planejado, particularmente através de modos de expressão escritos.

O espaço colaborativo criado por nós de certa forma contribuiu para o bom andamento das atividades, de maneira que tivemos amplo espaço decisório para assumir as responsabilidades das turmas, uma vez que utilizamos o mesmo ciclo de maneira consistente para todas. Nesse aspecto, a uniformização dos ciclos elaborados para todas as turmas facilitou em termos de consistência e capilaridade a atuação de diferentes estagiários em diferentes turmas: como todos nós participávamos do processo elaborador e decisório, todos nos capacitamos igualmente para atuar nas regências independente da presença ou ausência de qualquer combinação entre os componentes.

No geral, essa experiência remota junto às turmas do ensino médio se mostraram positivas, em especial pelo fato de que aprendemos a lidar com as dificuldades de engajamento com uma turma de competência intermediária em língua inglesa e bom acesso a recursos tecnológicos para atender às necessidades da aula. Dessa forma, orientamo-nos em torno de planejar e adotar estratégias para contornar as barreiras psicossociais que alimentam a apatia na sala de aula digital, buscando entre nossas soluções incentivar a comunicação e o diálogo com os outros, buscá-los mesmo em sua língua materna para maior clareza em alguns momentos, e integrar seu feedback e suas perspectivas ao conteúdo da aula.

### **3 PONTOS DE REFLEXÃO SOBRE O ESTÁGIO PANDÊMICO**

Diante desse panorama de atuação junto ao estágio supervisionado no contexto pandêmico, pretendo levantar, nesta seção, algumas considerações a respeito de como essas experiências contribuíram para minha formação enquanto professor de língua inglesa. Ao focar nos seis aspectos que veremos a seguir, tenho ciência de que não foram os únicos, e mesmo estes não são aqui tratados de maneira que descreva toda a envergadura de seu impacto nessa vivência pandêmica. Aqui interessa, contudo, apresentar maneiras bem delimitadas de refletir sobre as experiências com o olhar do professor-pesquisador e transformá-las em ação para vivências futuras, sejam elas ainda atreladas ao paradigma remoto ou não.

#### **3.1 Galvanização**

O primeiro ponto de reflexão que procurei fazer em relação às experiências do estágio remoto diz respeito à necessidade de nos conferirmos uma couraça, digamos assim, para enfrentar com frequência um breu inescrutável do outro lado dos espaços virtuais de ensino-



aprendizagem. Ao contrário da experiência presencial, em que estamos face a face com os alunos e uns com os outros, na experiência remota, como bem coloca Costa (2020), os alunos podem se ocultar por uma barreira intransponível, entrincheirando-se ali para não se revelarem caso não o queiram. Com microfones e câmeras desligadas, algumas vezes por motivos diversos, os alunos, por vezes, pareciam impermeáveis aos apelos de participação e engajamento, particularmente nas turmas de ensino médio.

Disso decorreram dificuldades enfrentadas por nós e sobretudo pelos colegas que ainda não tinham tido contato com essa realidade agora corriqueira, ao contrário de mim, que havia feito estágio remoto também em duas turmas da licenciatura. Isso provocou certo desestímulo para que alguns dentre nós prosseguissem com as regências, embora todos tenham continuado, a fim de honrar o compromisso com professores, alunos e nossa própria formação.

Ainda que tenha havido momentos de interação satisfatória com as turmas do 6.º ano e de EJA, além das próprias turmas do ensino médio, esse desafio se mostrou relevante enquanto ponto de reflexão para nós, presentes e futuros professores, ao buscar nos prepararmos e não antagonizarmos esse obstáculo do espaço digital. Dessa forma, penso se não é o caso de nos galvanizarmos para essa nova realidade a fim de que possamos nos adaptar a contento e com o mínimo possível de desestímulos, do ponto de vista de nossa realização enquanto agentes da co-formação.

Nesse sentido, o ato de galvanizar-se torna-se, sobretudo, um ato de buscar a resiliência. É preparar-nos para enfrentar um ambiente de ensino-aprendizagem virtual que não se adequa às nossas expectativas de interação humana e procurar extrair uma experiência válida de co-construção coletiva do conhecimento. Dentro dessa meta, percebemos que cabe tentar experimentar, jogar com as alternativas e saber desistir de estratégias que não se provem proficuas no campo de atuação, embora possam se tornar ponto de partida, mediante a pesquisa-reflexão, para novas tentativas e maneiras de evoluir.

### **3.2 Comunicação**

O período de estágio remoto também ofereceu uma oportunidade para aprofundar minha compreensão do papel da comunicação no processo de ensino-aprendizagem a partir de uma diversidade de perspectivas. Em situações persistentes, notei que os alunos, particularmente do ensino médio do IFRN, estavam mais ariscos em relação à participação tanto nas sessões síncronas quanto assíncronas.



Primeiramente, percebi com maior clareza a importância de se dialogar com os alunos em relação aos seus interesses, suas preocupações e suas expectativas em relação à teoria e à prática da aprendizagem da língua inglesa no contexto do espaço digital e da pandemia que nos circunda. Não cabe, nessas circunstâncias, ignorar que o mundo de todos passa por transformações muito profundas, que põem em desordem as formas como interagimos com outras pessoas. Trazer os alunos para o cerne desse diálogo mostrou-se essencial: deixar claro nossas limitações, abrir espaço para as vulnerabilidades e reforçar o que se pode oferecer e o que se cobra deles nesse período tão crucial. Em um contexto em que câmeras e microfones permanecem persistentemente desligados, essa abertura se torna condição *sine qua non* para que a aprendizagem possa ter um mínimo de espaço compartilhado de valores para que aconteça.

Dentro das práticas pedagógicas específicas vinculadas ao ensino de língua inglesa, as reflexões sobre a comunicação professor-aluno passam pela conscientização da importância do aprendizado de uma língua estrangeira, pelo potencial motivacional do professor em estimular que isso ocorra e de empoderar o aluno para que assuma a responsabilidade que lhe cabe em relação ao processo de co-formação. Isso implica dizer que a língua inglesa passa a abarcar pontos de encontro para diálogos entre o interesse dos alunos, suas pretensões, rotinas e planos para o futuro. Em algumas das atividades, por exemplo, aproveitamos as sequências de aprendizagem para interagir com preocupações genuínas dos alunos a respeito de suas experiências, para que fosse possível integrar essas realidades ao conteúdo planejado.

Esse foi o caso do trabalho com sugestões e recomendações em inglês com o uso de verbos modais e expressões idiomáticas, para que os alunos do ensino médio pudessem pedir e se dar conselhos a respeito de seu futuro profissional e escolha de curso de ensino superior. Outro caso foi o do trabalho com os alunos de EJA com a apresentação de termos e expressões de auto-apresentação e vocábulos de uso corrente nas relações comerciais para fomentar não apenas o aprendizado da língua, mas também seu interesse no conteúdo escolar de maneira geral, mostrando como esse processo tem a oferecer em termos de valores e de experiências em suas vidas particulares, sobretudo naquilo que tange à promoção da autoestima pelo empoderamento pedagógico na interação com conteúdos de ensino de língua inglesa.

### **3.3 Compreensão**

No esteio da comunicação, segue a questão da compreensão, esse de caráter mais humanístico e especialmente mais importante no contexto pandêmico. Comunicar-se com o



aluno é também estar aberto para buscar compreendê-lo em suas necessidades, ofertas e anseios. Nem todo mundo está no mesmo estado mental ou psicológico para receber aquilo que temos para oferecer, e isso se aplica particularmente ao formato de ensino remoto. Compreender o estágio de abertura dos alunos é chave para podermos, por sua vez, aproveitar ao máximo essa fresta pela qual ele nos dá acesso e assim fazemos o melhor dessa breve e escassa oportunidade para estabelecer uma experiência de aprendizagem duradoura. Além disso, se compreendemos o aluno, compreendemos também como podemos atuar e agir de maneira a levar isso em consideração em nosso planejamento, preparo e formação enquanto professores de língua inglesa. Isso nos possibilita não apenas saber, mas também antecipar necessidades e ambições dos alunos, para que assim tenhamos em mãos matéria-prima precisa e baseada em conexões empiricamente e, sobretudo, empaticamente constatadas. Um papel compreensivo coloca-nos em uma situação de grande responsabilidade em relação àquilo que podemos e devemos fazer para atribuir valores à experiência remota, de modo que nos deixa à disposição uma ferramenta para tornar a interação digital menos laboriosa e um pouco mais convidativa para o desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem do inglês.

### **3.4 Flexibilização**

Da comunicação e da compreensão deriva, de maneira indispensável, a necessidade de se flexibilizar as demandas curriculares de acordo com o que, tanto alunos quanto professores são capazes de fazer na modalidade remota de ensino. Se no formato presencial os imperativos habituais das relações sociais eram regra, no espaço virtual as regras são outras, regras essas que podemos compreender, por enquanto, apenas sob um olhar incipiente.

Essa flexibilização deve ocorrer, em particular, em face das limitações em termos de recursos técnicos, humanos e tecnológicos, como enfatiza Galdino (2020), no que tange ao cenário de ensino da língua inglesa na rede pública básica. É saber lidar com os imprevistos, fatos familiares, profissionais ou pessoais inesperados e com os atos de força maior. Tentar impor um formato ou esquema de progressão de aprendizagem que não leva em conta a dimensão camaleônica do ensino remoto é avançar em uma empreitada infrutífera e possivelmente interdutora de potencialidades e opções.

Isso se torna ainda mais necessário mediante a busca por um espaço digital de ensino-aprendizagem que seja capaz não de emular as condições e práticas ambientais às quais estamos acostumados nos espaços presenciais, mas de recondicionar por completo nossa compreensão do espaço em si e submeter nossas percepções a uma nova realidade, capaz de incluir o digital



como local legítimo dedicado ao ensino-aprendizagem, ao passo em que nos posicionamos de acordo com esse status. Diante disso, fica mais evidente como flexibilizar não é sinônimo de liberalizar ou aceitar qualquer circunstância ou situação, mas se apropriar de formas e estratégias de adaptação para fazer com que os espaços digitais também se coloquem como alternativa aprazível, viável e humana para que os processos pedagógicos possam ocorrer satisfatoriamente.

### **3.5 Autonomização**

Dentro das idiosincrasias do ensino remoto, percebi, ao longo do Estágio, e da maneira como já antecipei (FRANÇA, 2020), a necessidade de se articular o senso de autonomia e emancipação dos alunos em razão de sua prática formativa. Uma vez que a passividade vai se determinando como traço predominante das relações de ensino-aprendizagem no espaço virtual, caso negligenciada, torna-se ainda mais importante perceber de que maneiras o sentimento de empoderamento contribui para que os alunos possam despertar da sonolência e apatia que talvez os acometam. Em minhas reflexões, procurei assimilar como esse processo de vir a ganhar consciência do momento de aprendizagem e de seu poder em relação a ele caracteriza-se de fato como um processo de autonomização do processo de co-formação.

Do ponto de vista do ensino-aprendizagem de língua inglesa, isso significa se colocar em um papel de agência em relação às ferramentas que são colocadas à disposição para participar de modo mais ativo da co-construção dos conhecimentos linguístico-culturais e da interação com as estruturas da língua estrangeira. Isso perpassa uma série de procedimentos que pode fazer com que o aluno se interesse mais e, portanto, engaje-se mais na sala de aula remota, seja de modo síncrono ou assíncrono.

Refletir sobre uma maior autonomia do aluno é também buscar meios de fazê-los perceber um propósito naquilo que fazem e em como fazem, de forma que isso represente uma contribuição valiosa para sua formação. Isso se reflete, sobretudo, no uso das tecnologias durante esse período pandêmico, na esteira de Rodrigues (2020) e Costa (2020), que relatam relações do momento atual com a busca por ferramentas digitais enquanto substitutos das que temos à disposição na prática presencial.

### **3.6 Assincronia**

O elemento final em minhas reflexões no período de Estágio remoto diz respeito à importância das atividades assíncronas para o desenvolvimento das atividades de construção de vivências da língua inglesa. Particularmente, isso se refere ao número de tarefas atribuídas aos



alunos que dependem de seu engajamento indireto para que sua interação global com o conteúdo da aula seja satisfatória.

As sessões síncronas tendem a render menos engajamento que aulas presenciais, especialmente quanto a intervenções orais por parte dos alunos. Diante de minha experiência durante os estágios, contudo, percebi que, com conscientização de todos os sujeitos envolvidos no processo de co-formação, outros espaços podem e devem ser utilizados para suprir a necessidade de feedback essencial para o ensino-aprendizagem. Isso se reflete em capturar a importância da interação escrita, via chat, por exemplo, que possibilita aos alunos maior segurança na hora de participar, especialmente se for em língua inglesa, como foi o caso das turmas de ensino médio.

O fomento das experiências assíncronas também se torna um reflexo da Pedagogia 2.0, como detalhada por Rodrigues (2020), e da Escola 2.0, proposta por França (2020), substanciando uma virada tecnológica no contexto de ensino-aprendizagem capaz de absorver o impacto da migração das vivências na formação em língua inglesa, de um formato predominantemente presencial para um formato predominantemente digital e, em um futuro próximo, um formato híbrido presencial-digital. Diversas iniciativas já englobam essa perspectiva, como, por exemplo, as práticas de telecolaboração elaboradas por Lima (2020).

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No decorrer deste artigo, ofereci um relato a respeito de vivências e experiências que tive enquanto estagiário de língua inglesa no ensino fundamental e médio, descrevendo planejamentos, propostas, atividades e considerações a respeito de como se realizaram diante do paradigma remoto ocasionado pela eclosão da pandemia do SARS-CoV-2, o novo coronavírus, e de sua doença resultante, o COVID-19. Busquei estruturar essa experiência com bases na construção de narrativas historiobiográficas como aliadas da formação de professores e, tendo como norte os conceitos de pesquisa-ação e professor pesquisador, particularmente na postura quanto aos desafios e na promoção de reflexões formadoras, reformadoras e transformadoras da identidade do professor em formação.

Dentro dessa proposta, busquei oferecer também uma categorização das reflexões resultantes dessas vivências únicas do estágio pandêmico, destacando seis vértices ou pontos de consideração: galvanização, comunicação, compreensão, flexibilização, autonomização e assincronia. A partir deles, adotei alguns posicionamentos que me permitiram estruturar as experiências vivenciadas enquanto professor-pesquisador-estagiário como bases para o futuro,



orientando-me nessa etapa final de formação rumo a uma realidade muito diferente daquela que encontrei no começo de minha licenciatura. Espero que este artigo, em conexão com o conjunto de trabalhos citados, possa servir de apoio para professoras e professores de língua inglesa, independente de sua etapa de formação, de modo a disponibilizar um relato contemporâneo dos movimentos e impactos da pandemia no ensino da disciplina, do ponto de vista do estágio supervisionado e do formato remoto enquanto paradigma de ensino-aprendizagem predominante nas práticas pedagógicas contemporâneas.

## 5 REFERÊNCIAS

ARAÚJO, G. A. S. **O ano que não poderá esquecer: 2020 e a pandemia do coronavírus.** In: CONTIERO, L.; LIMA, B. F.; GALDINO, F. C. (Orgs.). Formação docente inicial e ensino de língua inglesa em tempos de pandemia. p. 5-26. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2020.

BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** In: Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, 2002.

CONTIERO, L. **O memorial na formação de professores de línguas estrangeiras: da licenciatura para os desafios da docência na educação básica.** In: CONTIERO, L.; LIMA, B. F.; GALDINO, F. C. (Orgs.). Formação docente inicial e ensino de língua inglesa em tempos de pandemia. p. 131-162. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2020.

COSTA, E. R. P. **Tecnologias a serviço do ensino possível.** In: CONTIERO, L.; LIMA, B. F.; GALDINO, F. C. (Orgs.). Formação docente inicial e ensino de língua inglesa em tempos de pandemia. p. 61-78. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2020.

FRANÇA, H. A. N. **Relações de ensino-aprendizagem em língua inglesa antes, durante e depois da pandemia: tempos de crise, rupturas e reconstruções.** In: CONTIERO, L.; LIMA, B. F.; GALDINO, F. C. (Orgs.). Formação docente inicial e ensino de língua inglesa em tempos de pandemia. p. 78-96. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2020.

GALDINO, F. C. **Ensino de língua inglesa por meio da mediação tecnológica na rede pública estadual de ensino básica do RN: um relato de experiência.** In: CONTIERO, L.; LIMA, B. F.; GALDINO, F. C. (Orgs.). Formação docente inicial e ensino de língua inglesa em tempos de pandemia. p. 121-131. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2020.

GOMES, A. L. M. **A formação docente inicial do contexto de pandemia: crise e desafios, obstáculos e possibilidades de sucesso (uma construção historiobiográfica da identidade docente).** In: CONTIERO, L.; LIMA, B. F.; GALDINO, F. C. (Orgs.). Formação docente inicial e ensino de língua inglesa em tempos de pandemia. p. 35-45. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2020.

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

LIMA, B. F. **O ensino de línguas e a Internet: contextos e conceitos.** In: CONTIERO, L.; LIMA, B. F.; GALDINO, F. C. (Orgs.). Formação docente inicial e ensino de língua inglesa em tempos de pandemia. p. 112-121. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2020.



LIMA, J. A.; TEIXEIRA, A. B. **Formação docente e ensino de língua inglesa em contexto de pandemia.** In: CONTIERO, L.; LIMA, B. F.; GALDINO, F. C. (Orgs.). Formação docente inicial e ensino de língua inglesa em tempos de pandemia. p. 96-112. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2020.

PASSEGGI, C. B. S. **A experiência em formação.** In: Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago, 2011.

RODRIGUES, M. V. P. **Pedagogia 2.0:** por uma incorporação inteligente dos softwares sociais e da web 2.0 no contexto do ensino-aprendizagem. In: CONTIERO, L.; LIMA, B. F.; GALDINO, F. C. (Orgs.). Formação docente inicial e ensino de língua inglesa em tempos de pandemia. p. 45-61. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2020.

SILVA, A. L. P. **Narratividade autobiográfica em processo de formação de professores.** In: CONTIERO, L.; LIMA, B. F.; GALDINO, F. C. (Orgs.). Formação docente inicial e ensino de língua inglesa em tempos de pandemia. p. 26-35. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2020.

# CAPÍTULO 3

## PANDEMIA E MEMÓRIAS DOCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL: EXPERIÊNCIAS DE LICENCIANDOS EM LETRAS ESPANHOL - UFRN

**Maraysa Araújo Silva**, Graduanda em Letras-Espanhol pelo Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pesquisadora voluntária do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Autobiografia, Representações e Subjetividades (GRIFARS-UFRN)

### RESUMO

Este capítulo tem como objetivo refletir acerca da realização da disciplina de Estágio Supervisionado de Formação de Professores II na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Dada a obrigatoriedade da disciplina nos cursos de licenciatura, houve a necessidade de adaptação de todas as disciplinas cursadas ao formato remoto em tempos de pandemia. A partir das atividades desenvolvidas buscamos tematizar a necessidade de adaptação à nova sala de aula; a reflexão sobre a prática; o estágio com pesquisa; e a autobiografia docente enquanto prática formadora. Para tanto, considerando os pressupostos de Freire (2011) e Hooks (2013), dentre outros, apresentamos o projeto de estágio coletivo compartilhando os desafios e as alternativas encontradas pelos professores formadores e professores em formação inicial.

**Palavras-chave:** Estágio supervisionado; Projeto de estágio; Ensino remoto na pandemia; Licenciatura em Letras Espanhol.

### INTRODUÇÃO

(...) É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (Paulo Freire, 1966)

Este artigo tem a intenção de contribuir com reflexões e experiências docentes vivenciadas durante a pandemia levando em consideração os ajustes e as adaptações executadas para tornar possível cursar as disciplinas de Letras/Espanhol desde o início de 2020.

Devido à pandemia do COVID-19 causada pelo vírus SARS-COV 2, foi necessário estabelecer o isolamento social. Dessa forma, em grande parte das profissões, o trabalho passou a ser realizado em casa, em formato de home office. Na educação, os profissionais da nossa área tiveram que realocar seus espaços de trabalho, adaptar as metodologias e incorporar tecnologias às suas práticas docentes.

As universidades, por sua vez, adotaram o sistema de ensino remoto, que permite que os alunos tenham aulas virtuais de modo síncrono ou assíncrono. As aulas síncronas ocorrem com a interação entre professores e alunos ao vivo, seja por vídeo, voz ou chat. Já as aulas



assíncronas podem ser realizadas, por exemplo, a partir de leitura de textos, participação em fóruns, resolução de questionários etc.

A Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) suspendeu as aulas presenciais em 17 de março de 2020 com o objetivo de reduzir os riscos de contaminação na academia<sup>21</sup>. Em 2 de junho de 2020, a UFRN adotou o sistema de Ensino Remoto para todos os cursos de graduação. Nesta data, foi instituído o que se denominou Período Letivo Suplementar Excepcional (2020.3), com a oferta dos componentes curriculares de modo facultativo e remoto<sup>22</sup>.

Com o retorno das aulas no contexto remoto, surgiram inquietações no que diz respeito ao acesso às aulas. Essas inquietações são o ponto de partida para as discussões deste artigo, que quer levar o leitor a perceber quão intensas têm sido as dificuldades enfrentadas por alunos – das universidades e das escolas de ensino básico – durante a pandemia.

No ambiente universitário, é preciso considerar a boa parcela de alunos que não dispunham de dispositivos que viabilizassem a participação nas aulas online e, para tanto, foram abertos editais de auxílio. O edital do Auxílio Instrumental<sup>23</sup> contemplou os alunos que pertenciam ao Cadastro Único no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) em situação de vulnerabilidade social. Esses receberam o valor de um mil e duzentos reais para realizar a compra de equipamento como notebook, tablet ou smartphone. Apesar disso, havia ainda a necessidade de conectividade. Assim, com o objetivo de sanar as dificuldades de conexão, foi ofertado o Auxílio Inclusão Digital<sup>24</sup> no valor de cento e cinquenta reais, para que, provisoriamente, os estudantes pudessem adquirir pacotes de internet. Posteriormente, em 2021, durante o primeiro semestre letivo, foram encaminhados chips com pacote de internet para os alunos beneficiados.

---

<sup>21</sup> UFRN suspende aulas presenciais por tempo indeterminado. Portal da UFRN, 17 de março de 2020. Disponível em: <<https://www.ufrn.br/imprensa/noticias/34250/ufrn-suspende-aulas-presenciais-por-tempo-indeterminado>>. Acesso em: 18 de fev. de 2021.

<sup>22</sup> UFRN regulamenta oferta de atividades acadêmicas remotas. Portal da UFRN, 1 de junho de 2020. Disponível em: <<https://ufrn.br/imprensa/noticias/36413/ufrn-regulamenta-oferta-de-atividades-academicas-remotas>>. Acesso em: 19 de fev. de 2021.

<sup>23</sup> Proae publica edital de seleção para o Auxílio Instrumental. Portal da UFRN, 23 de julho de 2020. Disponível em: <<https://ufrn.br/imprensa/noticias/38183/proae-publica-edital-de-selecao-para-o-auxilio-instrumental>>. Acesso em: 19 de fev. de 2021.

<sup>24</sup> UFRN oferta Auxílio de Inclusão Digital para retomada do 2020.1. Portal da UFRN, 20 de agosto de 2020. Disponível em: <<https://www.ufrn.br/imprensa/noticias/39136/ufrn-oferta-auxilio-de-inclusao-digital-para-retomada-do-2020-1>>. Acesso em: 19 de fev. de 2021.

## 1. Estágio II em pandemia

Ainda durante o ano de 2020, com a resolução dos editais de apoio aos alunos em situação de vulnerabilidade social, as aulas na Universidade Federal do Rio Grande do Norte foram retomadas. No entanto, as disciplinas de Estágio Supervisionado no curso de Letras - Espanhol foram ofertadas exclusivamente para alunos concluintes, devido ao número restrito de professores supervisores disponíveis, uma vez que as escolas estaduais não estavam em pleno funcionamento. Contudo, com perspectivas mais positivas sobre o funcionamento das escolas, em 2021, os demais alunos com matrícula ativa puderam cursar as disciplinas de estágios também de modo remoto.

Na UFRN, os estágios do curso de Letras são obrigatórios, como nas demais licenciaturas, e se dividem em níveis I, II, III e IV. Durante o primeiro, os alunos observam o funcionamento da escola; no segundo, a princípio individualmente, propõem um projeto de intervenção a fim de contribuir para o engajamento dos alunos de escola pública nas disciplinas de línguas; no terceiro, lecionam aulas de espanhol em escolas do ensino fundamental; e no quarto, por fim, em escolas do ensino médio, sob a orientação de professores supervisores. Cada estágio mencionado possui carga horária total de cem horas.

### 1.1 Projeto coletivo de estágio

No semestre 2020.2, em 18 de janeiro de 2021, iniciamos a disciplina de Estágio Supervisionado de Formação de Professores de Línguas Estrangeiras II ministrada pela professora Dra. Lucinéia Contiero (DPEC/CE/UFRN). Professores em formação inicial, deparamo-nos com um formato novo e desafiador de ensino. Apesar das dificuldades, estivemos dispostos e engajados no projeto coletivo proposto pela professora formadora. Elaborado para todo o grupo, o projeto de estágio da turma consistiu na produção de materiais didáticos para aulas de Línguas Estrangeiras do ensino médio do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN); aulas de regência de Espanhol na mesma instituição; a produção de um artigo científico; e um memorial de formação docente.

A carga horária da disciplina totalizou cem horas: sessenta destinadas aos encontros síncronos com a turma e quarenta horas para a realização do projeto de estágio, com desenvolvimento síncrono e assíncrono. O projeto foi cumprido durante dois meses, sendo dez horas destinadas aos trâmites documentais para efetivação do estágio; vinte horas para a redação do artigo; dez horas para a elaboração dos materiais tecno-pedagógicos; e as demais dez horas

divididas entre reuniões com a professora supervisora, planejamentos e aplicação de atividades em turmas do IFRN.

Tendo em vista compartilhar as vivências e experiências de professores em formação inicial durante o Estágio II em tempos pandêmicos, os subtópicos a seguir apresentam as atividades desenvolvidas, ao passo que buscam justificar a necessidade de adaptação à nova sala de aula, a reflexão sobre a prática, o estágio com pesquisa e a autobiografia docente enquanto prática formadora.

## 1.2 Criamos possibilidades: materiais didáticos para o ensino remoto

A partir do diálogo entre os professores em formação e a professora supervisora foi elaborada a relação de conteúdos de espanhol para produção dos materiais didáticos com objetivos: comunicativo-funcional, conteúdos de gramática e vocabulário de nível básico (A2). Como sugestão, foi apresentada a plataforma Genial.ly, que permite a criação de materiais interativos, desde slides a jogos virtuais. Todavia, alguns estagiários estavam mais habituados a outras plataformas em suas aulas virtuais e estas foram também incorporadas aos materiais. Como exemplo, apresentações e atividades esboçadas no Canva, ou atividades interativas no site LearningApps foram elaboradas. Cada material produzido correspondeu a uma aula de um bloco com uma hora e meia de duração. Cada bloco de conteúdo foi equivalente a três aulas. Assim, após a divisão dos blocos, coube a cada estagiário a produção de nove aulas. A tabela a seguir apresenta o conjunto de conteúdos produzidos pela turma:

<b>Objetivo funcional</b>	<b>comunicativo-</b>	<b>Conteúdo gramatical/lexical</b>
Conhecer o alfabeto e sons da língua espanhola; Conhecer as formas de apresentação, saudações e despedidas em língua espanhola.		<ul style="list-style-type: none"><li>● Alfabeto ou Abecedário (letras e sons)</li><li>● Artigos: determinado/indeterminado/neutro;</li><li>● Formal/Informal;</li><li>● Regras de eufonia;</li><li>● Contrações e combinações;</li><li>● Tratamento de cortesia: variação linguística (<i>tuteo/voseo</i>; uso de <i>vosotros/ustedes</i>);</li><li>● Usos diferenciados de <i>Ser</i> e <i>Estar</i>;</li><li>● Verbos <i>llamarse</i>, <i>tener</i>, <i>vivir</i> (presente do indicativo);</li><li>● Nacionalidades;</li><li>● Profissões;</li><li>● Pronomes pessoais.</li></ul>

Falar sobre a rotina diária; falar sobre entretenimento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Presente do indicativo;</li> <li>● Verbos reflexivos;</li> <li>● Rotina.</li> </ul>
Pedir e dar informação sobre localização.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Advérbios;</li> <li>● Partes da casa;</li> <li>● Nomes dos estabelecimentos de uma cidade;</li> <li>● Usos contrastivos de <i>Haber e Tener</i>.</li> <li>● Pronomes interrogativos;</li> <li>● Pronomes possessivos;</li> <li>● Imperativo afirmativo.</li> </ul>
Conhecer os nomes dos alimentos e formas de comunicação em um restaurante.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Alimentos;</li> <li>● Apócopes (<i>Muy/mucho</i>);</li> <li>● Numerais: ordinais e cardinais;</li> <li>● Horas, data, dias da semana, estações e meses do ano;</li> <li>● Palavras “heterogénicas”;</li> <li>● Demonstrativos.</li> </ul>
Expressar opiniões e gostos; conhecer formas de comunicação sobre saúde.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Verbos <i>Doler, Gustar</i> e similares;</li> </ul>
Descrever pessoas (física e psicologicamente).	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Substantivos e adjetivos (gênero, número);</li> <li>● Palavras “heterossemânticas”;</li> <li>● Partes do corpo humano;</li> <li>● Família;</li> <li>● Descrição física e psicológica.</li> </ul>
Conhecer formas de comunicação em contexto de compra e venda.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Vestuário;</li> <li>● Cores.</li> </ul>
Conhecer formas de comunicação no passado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Pretéritos do Indicativo (<i>imperfecto, indefinido, compuesto</i>).</li> </ul>
Conhecer formas de comunicação no futuro.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ir a + infinitivo;</li> <li>● Futuro simples.</li> </ul>

Tabela 1. Conteúdos para produção de materiais didáticos

O objetivo dessa etapa do estágio é que os materiais produzidos possam auxiliar a professora supervisora no semestre seguinte, com as turmas do nível médio. Além disso, que



possibilitem a troca de conhecimento sobre os recursos tecnológicos que podem ser utilizados em aulas remotas, que podem motivar a participação dos estudantes e facilitar a interação nessa nova sala de aula. Para além dos meios, a produção dos materiais nos levou a refletir sobre quais tipos de atividades podemos desenvolver pensando nas habilidades oral e escrita. Nessa perspectiva, foi necessário considerar as possibilidades de interação por voz e texto escrito virtualmente na nova sala de aula.

### 1.3 Intervindo, educamos e nos educamos: aulas de regência

As temáticas das aulas que ministramos foram sugeridas pelos próprios alunos do IFRN, considerando suas mais frequentes dúvidas em espanhol. Este fator, além de despertar o interesse nas aulas ministradas pelos estagiários, possibilitou o que Moreira (2012) define como aprendizagem significativa:

Aprendizaje significativo es aquél en el que ideas expresadas simbólicamente interactúan de manera sustantiva y no arbitraria con lo que el aprendiz ya sabe. Sustantiva quiere decir no literal, que no es al pie de la letra, y no arbitraria significa que la interacción no se produce con cualquier idea previa, sino con algún conocimiento específicamente relevante ya existente en la estructura cognitiva del sujeto que aprende. (MOREIRA, 2012, p. 30)

Os tópicos elencados pelos alunos foram os seguintes:

- Contraste de pretéritos (pretérito perfeito simples, pretérito perfeito composto, pretérito imperfeito);
- Valores da partícula “*se*”;
- Verbos *quedar* e *quedarse*;
- Próclise, ênclise e partícula dativa ou de ênfase.

Após a escolha dos temas, para dar continuidade ao projeto, os horários dos encontros virtuais foram definidos de acordo com a disponibilidade dos estagiários, da professora supervisora e dos alunos do IFRN. Apesar de as aulas terem sido ministradas via Google Meet, valorizamos a interação com os alunos e entre os alunos por meio do bate papo ou microfone. No primeiro encontro, por exemplo, houve a participação ativa de sete alunos. A partir da temática pandemia, revisamos o conteúdo de passados em espanhol, no sentido gramatical e pragmático, e os alunos puderam dividir suas próprias experiências e identificar-se com as atividades propostas, que, por sua vez, promoveram uma discussão sobre o que fazíamos antes e durante o contexto pandêmico. Foi possível dialogar, inclusive, sobre os desafios encontrados pelos estudantes durante o ensino remoto. Conforme Hooks (2013, p.54) “as pessoas têm dificuldade de mudar de paradigma e precisam de contexto onde deem voz a seus medos, onde



falem sobre o que estão fazendo, como estão fazendo e por quê”. A partir desse diálogo, os alunos do IFRN e nós, estagiários, pudemos enxergar dificuldades em comum e compartilhar alternativas para ultrapassá-las.

#### **1.4 Pesquisamos para comunicar: produção do artigo científico**

Enquanto ensino contínuo buscando, reprovando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2011, p. 21)

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 2011, p. 21). Conforme Freire, a prática da pesquisa é inerente à prática docente, a busca e o questionamento implicam a contínua formação de profissionais cientes do inacabamento. Partindo desse pressuposto, investigamos sobre prática docente ao longo do estágio com a intenção de refletir sobre as atividades realizadas de modo remoto.

Para Pimenta (2006), a pesquisa no estágio permite a ampliação e crítica dos contextos nos quais se realiza. A partir do artigo científico, podemos registrar as memórias do período pandêmico, pesquisar e ampliar as análises nesse outro contexto de estágio. Por conseguinte, esperamos que os exemplos registrados neste texto possam servir como possíveis caminhos de reflexão de estágio durante a pandemia a fim de ampliar a perspectiva de outros professores também em formação inicial que devem considerar, ainda, a efetividade do estágio de modo remoto.

#### **1.5 Narrar e (re)interpretar: memorial de formação docente**

Todos nascem com uma caixa de fósforos dentro de si, mas não podemos acendê-los sozinhos. Precisamos de oxigênio e da ajuda de uma vela. (Laura Esquivel, 1992)

A formação da identidade docente é um processo contínuo que conta com a participação de diversos indivíduos, e oxigenado pelas práticas reflexivas. Nesse processo de gerar faíscas, como sugere Esquivel no roteiro de *Água para Chocolate* (1992), há pessoas que nos ajudam durante o percurso. Essas podem ser, no caso da formação docente, professores, alunos, colegas de curso, ou até mesmo, amigos e familiares. A partir desta concepção, a escrita autobiográfica docente nos põe a refletir sobre quais foram e quais são os indivíduos ligados, de alguma maneira, à nossa vida e quais experiências vivenciamos na vida que acendem, ainda que silenciosamente, o nosso desejo de ensinar. Por este motivo, a escrita do memorial possibilita recuperar memórias, rememorar-las, a fim de (re)criar um percurso, nem sempre linear, das influências e inspirações na contínua formação enquanto professora ou professor.



Para Passeggi (2011), a experiência representa a relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou. A autora ainda destaca que a ressignificação desse processo se faz mediante o ato de dizer, de narrar, (re)interpretar (PASSEGGI, 2011, p. 149). Souza (2010) postula que

a autobiografia como prática de formação centrada na escrita da narrativa potencializa no sujeito o contato com sua singularidade e o mergulho na interioridade do conhecimento de si ao configurar-se como atividade formadora, porque o remete para uma posição de aprendiz e questiona suas identidades a partir de diferentes modalidades de registro que realiza sobre suas aprendizagens experienciais. (SOUZA, 2010)

Nesse sentido, retomamos a ideia do sujeito professor inacabado, ampliando o panorama identitário docente: além de aprendizes, pesquisadores, profissionais reflexivos, somos narradores. A partir da ressignificação que atribuímos às nossas histórias através da narrativa, formamos a nossa identidade docente: fluida, em constante adaptação. Ao narrar a própria história, o indivíduo busca atribuir sentido às experiências e concebe outra representação de si, reinventando-se (PASSEGGI, 2011). Segundo Souza (2006), o sujeito desloca-se numa análise entre o papel de ator e autor de suas próprias experiências. É válido ressaltar que este movimento decorre, para além da escrita, da ação de (re)leitura.

Contar uma história leva tempo e toma tempo. Leva tempo para ser contada e toma o tempo de quem a escuta ou lê. É atividade real que consome minutos ou horas do narrador e do ouvinte ou do leitor. E, como atividade real, pode ser o exercício de uma arte, cujos parceiros estão em confronto, situados no mesmo espaço, se a narrativa é oral, e distantes entre si, separados no espaço e no tempo, no caso de narrativa escrita. (NUNES, 2013, p. 15)

## 2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É certo que o ambiente de novidade provocou incertezas e desafios em ambos os lados, tanto para os professores em formação inicial quanto para os professores formadores. O formato remoto exigiu, sobretudo, o máximo aproveitamento do tempo destinado às aulas para produção das atividades do projeto coletivo de estágio. A maior dificuldade da realização, nesse formato, foi a compatibilidade de horários. Ao mesmo tempo, o meio virtual facilitou a comunicação para reajustar eventuais imprevistos nos calendários de professores e alunos.

O estágio no ensino remoto proporcionou o diálogo com outros estudantes de licenciatura, nesse caso do IFRN, que compartilharam receios e vivências sobre este novo formato de ensino que, embora provisório, já estamos praticamente habituados. A interação com os outros licenciandos foi satisfatória, pois conseguimos, apesar do meio virtual, interagir, ensinar, aprender e refletir sobre a prática docente graças à receptividade e à participação ativa dos alunos.



Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. É por isso que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo relativo. Verbo que pede um objeto direto — alguma coisa — e um objeto indireto — a alguém. (FREIRE, 2011, p. 17)

A necessidade de adaptação ao ensino remoto reforçou a necessidade de, enquanto profissionais da educação, estarmos abertos às mudanças, de criar novas possibilidades de ensino, uma vez que “cada sala de aula é diferente, as estratégias têm de ser constantemente modificadas, inventadas e reconceitualizadas para dar conta de cada nova experiência de ensino” (HOOKS, 2013, pg. 21).

O sujeito da experiência é um sujeito “ex-pos-to”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (LARROSA, 2002, p. 25)

Por esta ótica, abertos à experiência, o projeto coletivo de estágio no contexto pandêmico nos fez superar a dificuldade de mudança de paradigmas, nos possibilitou compartilhar incertezas e registrar, apoiados na autobiografia docente, os caminhos percorridos durante a realização da disciplina nesta conjuntura adversa. A sala de aula, com todas suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades (HOOKS, 2013, pg. 273). É nela, afinal, onde também compartilhamos a vontade de aprender, seja de modo presencial ou remoto.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

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

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 25 out. 2006.

MOREIRA, M. A. ¿Al final, qué es aprendizaje significativo? **Qurrriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa**, ISSN 1130- 5371, N° 25, p. 29-56, 2012.

NUNES, B. **O tempo na narrativa**. São Paulo: Loyola, 2013.

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



SOUZA, E. C. DE. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, v. 25, n. 11, p. 22-39, 15 abr. 2006.

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.

# CAPÍTULO 4

## A LINHA DE FORMAÇÃO DOCENTE ANTE UM PERÍODO DE CRISE SOCIAL

**Inara Silveira Silva**, Graduanda em Letras Língua Espanhola, UFRN

### RESUMO

Este artigo foi concebido junto à disciplina de Estágio Supervisionado de Formação de Professores de Línguas Estrangeiras Modernas com o objetivo de estudar e analisar metodologias de ensino dentro do contexto de crise social criado pela pandemia do novo coronavírus - COVID-19. À vista disso, este trabalho foi elaborado por meio de pesquisas bibliográficas, trabalho docente de campo e entrevistas com professores que estão inseridos dentro do contexto abordado. Em síntese, este estudo leva o leitor à percepção de que se faz necessário um estudo amplo e horizontal, dentro das instituições de formação superior de ensino, capaz de desenvolver metodologias educacionais acessíveis para uso em situações extraordinárias e de grande mudança social como a vivenciada nesta década de 2020.

**Palavras-chave:** Pandemia; Ensino remoto; Acessibilidade; Autonomia.

### INTRODUÇÃO

Profundas crises econômicas, sociais e/ou pandêmicas ocorrem de tempos em tempos no mundo todo, como a pandemia da gripe espanhola, em 1918, ou a queda da bolsa de valores de Nova York, em 1929. Hoje vivenciamos mais uma crise de escala mundial, a pandemia do SARS-CoV-2 (COVID-19), que trouxe consigo inúmeras consequências sociais negativas. Nenhum cientista ou país encontrava-se preparado para o que se apresentou; a pandemia trouxe consigo, além de crises sanitárias e hospitalares, muitas outras, de cunho político-governamental, da saúde psicológica e, também, educacional.

Notamos que se houve, primeiramente, uma crise mundial, e nela, o Brasil foi afetado fortemente por uma crise governamental interna proveniente de falta de plano emergencial para a demanda que nos abateu. Em decorrência disso, temos uma crise orçamentária e uma crise econômica interferindo diretamente na capacidade de acolhimento pela rede de saúde nacional, nas garantias básicas de educação, alimentação e moradia das populações mais vulneráveis.

À vista disso, analisamos as metodologias abordadas por professores mediante a atual situação socioeducativa com o intuito de comparar e refletir sobre as diferenças existentes entre o ensino presencial e o ensino remoto dentro das instituições educacionais brasileiras, levando



em consideração as distintas realidades da população. Foi constatada a necessidade de adequação dos meios envolvidos para que houvesse um melhor aproveitamento e rendimento na educação. Logo, o levantamento dos contextos sociais fez-se necessário para a melhor compreensão e análise de como foi feita essa adequação. Alunos, professores e escolas economicamente mais vulneráveis enfrentam maiores dificuldades para concretizar a metodologia de ensino remoto emergencial, pois sua efetivação está diretamente relacionada a elementos tecnológicos como computadores, plataformas de ensino e boa conexão de rede.

Levando em consideração todos esses pressupostos básicos para a realização do ensino remoto, muitos questionamentos surgiram ao longo deste estudo. Buscando respondê-los, realizamos entrevistas semiestruturadas, com a aplicação de questionários, com professores das instituições de ensino natalenses sobre as situações vivenciadas no ensino remoto durante o período de 2020 e 2021.

## **1 Uma sociedade em metamorfose**

De acordo com a Oxford Languages (2021), uma das definições de sociedade é grupo humano que habita em certo período de tempo e espaço, seguindo um padrão comum; coletividade. Como afirma Perrenoud (1999, p.1), “as sociedades se transformam, fazem-se e desfazem-se”. Os indivíduos dentro de uma sociedade precisam uns dos outros para atingir o bem comum. Conseqüentemente, se há uma necessidade de mudança para um grupo de integrantes de dada sociedade, todos os demais deveriam buscar maneiras de adaptação para essa nova realidade, reconfigurando-se sob pena de se desfazerem.

Podemos, então, relacionar o ato da transformação constante da sociedade com o ato da metamorfose do mundo animal, considerando que ambos estão em busca da evolução. Desta correlação, trago ao tema a necessidade de adaptação/evolução ao novo método de ensino proposto como solução para o sistema educacional durante a situação pandêmica do novo coronavírus, o ensino remoto emergencial. É adequado afirmar, neste contexto, que o uso da tecnologia nunca foi tão importante para o prosseguir da vida em sociedade, já que ela está presente em nossa vida pandêmica cotidiana em alguns de seus aspectos mais cruciais: consultas médicas são realizadas online através de videochamadas, a compra de alimentos e outros produtos é realizada por meio de aplicativos de vendas online, e as nossas (tão importantes!) salas de aulas se tornaram também um ambiente virtual – tudo isso com o intuito de evitar que a circulação de pessoas em locais públicos, exceto para atividades essenciais, e minimizar a proliferação do contágio pelo novo coronavírus.



Como resultado da diminuição na curva de contágio do referido vírus e do enfraquecimento da economia brasileira no segundo semestre do ano de 2020, muitas empresas voltaram a ser abertas ao público presencialmente. As instituições da rede privada de ensino do Rio Grande do Norte também retomaram parcialmente suas atividades, aderindo, em sua maioria, ao chamado método híbrido de ensino para o ano letivo de 2021, ou seja, método que conta com número de alunos no ambiente escolar altamente reduzido assistindo às aulas no modo presencial, enquanto os demais assistem ao conteúdo transmitido através de plataformas digitais, com divisão fixa ou rodiziada.

Lembra o sociólogo Philippe Perrenoud (1999, p. 1) que “as tecnologias mudam o trabalho, a comunicação, a vida cotidiana e mesmo o pensamento”. No âmbito educacional, com o ensino remoto, fez-se vital uma adaptação de todos os envolvidos, desde o custeamento do processo, com a compra de instrumentos tecnológicos adequados (computadores, instrumentos de gravação de imagens e áudio, etc.), até a reestruturação de estratégias didático-pedagógicas, buscando-se atingir a autonomia e a eficiência necessárias para efetivar o processo de ensino-aprendizagem digitalmente mediado.

Nós, professores em formação, bem sabemos que a velocidade e o contexto dessa reestruturação são particularmente difíceis. Muitos dos professores ativos no exercício da profissão não tinham formação anterior qualquer na área das tecnologias de ensino; nem em sua educação superior; nem em capacitações profissionais direcionadas a este fim, para lidar, psicológica e metodologicamente, com o ensino semi ou não-presencial. Muitas escolas que aderiram ao ensino remoto tiveram de adaptar o professor à atual condição de trabalho realizando oficinas de treinamento para apresentar as tecnologias adotadas e para ensinar a melhor maneira de utilizá-las, além de oferecer-lhes suporte técnico diário. Sabemos, a capacitação para o uso de tecnologias digitais de rede não atende a todos. Além disso, encontramos desvantagens econômicas que se apresentam para quase todos os envolvidos.

Muitos dos professores e alunos, mesmo que da rede privada de ensino, não possuem os meios adequados para manter um bom ensino a distância. Seriam um equívoco crer que a realidade de um será a mesma realidade do outro, pois o Brasil ainda é um país extremamente desigual.

Mesmo na rede privada, muitos pais buscam o ensino de qualidade que, pensam, seus filhos não teriam no ensino público, este tão popularmente descredibilizado há décadas, e garantem a matrícula nessas escolas, muitas vezes, sob a condições de custear uma formação



com o esforço de muitas privações. Neste mesmo contexto, poucas famílias brasileiras possuem renda extra para arcar com os custos de adquirir novos equipamentos e de garantir boa conexão de internet para garantir efetividade às aulas remotas.

Essa é a realidade de muitas famílias em todo o país, mas é também a realidade da escola e de seus professores. De acordo com a Pesquisa TIC Educação 2019, e somente 28% das escolas, em geral, contavam com algum tipo de ambiente virtual para o aprendizado a distância. Separando-se as redes privada e particular, revela-se profunda desigualdade: 64% das escolas particulares e 14% das escolas públicas tinham acesso a essa estrutura. Os docentes muitas vezes recebem salários insuficientes para cargas horárias excessivas. As escolas precisaram se adaptar às realidades de cada indivíduo e às suas próprias limitações. Na medida do possível, através de auxílio governamental específicos ou de sua infraestrutura pré-existente, as escolas puderam prover computadores e outros itens àqueles docentes que não os possuíam, adotando as plataformas possíveis para suas comunidades escolares – desde aplicativos de mensagens instantâneas a plataformas educacionais pagas.

Então, por serem consideradas porto seguro, ponto de refúgio, santuário, as escolas jamais devem fechar suas portas: o conhecimento é a base da vida. Em situações de crise social profundas e inesperadas, porém, especialmente uma de âmbito mundial tal qual a pandemia da COVID-19, as escolas trepidam em seus alicerces fragilizados pela falta de investimento e de planos contingenciais já formulados e experimentados. A adaptação escolar ao ensino remoto se deu basicamente através da difícil jornada de adaptação do corpo docente, muitas vezes dependendo de capacidades, disposições e condições individuais e pressionado pela própria prática e necessidade de continuar trabalhando.

## **2 O hábito escolar perante um contexto de mudança**

É máxima comum entre os profissionais de ensino que, ao ingressar no mercado de trabalho, a realidade idealizada durante a licenciatura é desconstruída e substituída pela prática rotineira. Tal rotina renuncia os conhecimentos científicos acumulados durante a formação e se encaminha para os referenciais do senso comum, segundo Evandro Ghedin (2015), que denomina essa rotina como “cultura da escola”.

Durante sua formação, o professor aprende a lecionar criticamente, utilizando didática e modelos mais eficientes que os abordados no passado. A cultura escolar, contudo, é capaz de impor sobre o professor, ao pautar o exercício docente rotineiro em conteúdos programáticos e cronogramas, uma metodologia de ensino repetitiva, pouco dinâmica, incapaz de envolver



igualmente a todos os educandos no processo de ensino-aprendizagem. Confrontando essa perspectiva, há o Estágio como desenvolvimento de uma experiência docente em situação de pré-serviço envolvida na pesquisa científica, ou seja, como um processo de pesquisa durante a qual a formação ganha contorno especial, firmada em oportunidades para que o professor em formação construa a sua identidade em bases sólidas, que são a pesquisa-ação e a práxis reflexiva, determinando uma intervenção escolar destoante do senso comum.

O estágio permite ao professor em formação contato prévio com o contexto da sala de aula e suas atribuições. Pode, portanto, trazer a percepção de que o ensino pela prática se revela insuficiente para a capacidade efetiva do docente, já que o professor possui outras atribuições como indivíduo da sociedade que não as do ambiente escolar. Porém, como disse Ghedin em “Estágio com pesquisa”:

Quando o novo professor chega à escola como estagiário ou como profissional recém-concursado e/ou formado, não consegue instituir as práticas inovadoras na escola e logo se rende a essa cultura escolar. (GHEDIN, 2015, p. 39).

Dadas essas considerações, realizamos uma pesquisa rápida, através de questionário contendo quatro perguntas, dirigidas a oito professores que se encontram ativamente inseridos no meio escolar remoto nesse período pandêmico com o intuito de comparar e refletir sobre as metodologias utilizadas e a eficácia do ensino-aprendizagem mediado digitalmente, a distância ou em modelo semipresencial. Para além disso, os depoimentos revelam um teor informacional rico, oportuno e, por si só, valiosa comprovação desses tempos difíceis para os profissionais da educação. Seguem, abaixo, os referidos questionários seguidos das respostas de cada um dos professores entrevistados.

1. O que você acha do ensino remoto?

No geral, ineficiente, mas necessário devido ao contexto de pandemia. Funciona, na minha opinião, apenas para alunos de ensino médio ou acima e com disciplina rigorosa de estudos e atenção às aulas.

2. Como você tem atuado no ensino remoto? Quais atividades você tem conseguido realizar?

Aulas, orientações por áudio e vídeo chamadas, atividades com jogos e formulários online.

3. Quais metodologias você mais está usando e por quê?

Aulas dialogadas, estudos dirigidos com supervisão síncrona, atividades assíncronas com correção comentada e aulas invertidas sob orientações prévias em aula e por escrito.

4. Como você faz o jogo de cintura para a realização do ensino híbrido/remoto?

À força (risos), porque a dinâmica do aluno presente é diferente da do aluno online. A atenção fica dividida, não dá pra acompanhar todos os alunos com a devida atenção e os recursos diminuem, porque é necessário incluir todos eles no mesmo processo de aprendizado.

(D.M., Expressão Verbal, Arquivo Pessoal, fev.2021)

1. O que você acha do ensino remoto?



No momento em que nos encontramos, diante de um cenário epidemiológico cheio de riscos, compreendo como a única alternativa segura para professores e alunos, embora a saúde mental e a ergonomia sofram bastante.

2. Como você tem atuado no ensino remoto? Quais atividades você tem conseguido realizar?

Temos realizado atividades síncronas e assíncronas. Nas aulas síncronas, tento não passar de 1h30, por causa da coluna, que tem sofrido bastante, com periodicidade quinzenal. Nas atividades assíncronas, tenho recomendado mais leituras e fichamentos para uso próprio do aluno, sem que ele precise entregar.

3. Quais metodologias você mais está usando e por quê?

Nos dois modelos, busco utilizar metodologias ativas, como hands on, gamificação, design think e sala de aula invertida. Acredito que, com essas metodologias, a dinâmica das aulas envolve mais os alunos, que tendem a ficar em silêncio nesse modelo remoto. Com esses recursos, eles participam bem mais.

4. Como você faz o jogo de cintura para a realização do ensino híbrido/remoto?

Dedico apenas um horário do dia para planejamento e execução, porque tenho receio de estar em trabalho em tempo integral. Isso tem me ajudado a atuar de forma melhor. (A.D., Expressão Verbal, Arquivo Pessoal, fev.2021)

1. O que você acha do ensino remoto?

Não tem nem o que achar, na minha concepção. E que bom que temos o ensino remoto para fuga nesses momentos de pandemia. Inicialmente foi bem difícil trabalhar, compreender como funcionava, como deveriam ser organizadas as aulas, até porque não tivemos ensino para utilizar as técnicas da internet. Então ficamos totalmente inexperientes nessa situação, muitas vezes buscamos vídeos, eu e outros professores que não tinham contato com o meio digital de dar aulas, ainda mais para tantos alunos. Uma coisa é dar aula remota para um ou dois alunos, outra é dar aula para mais de vinte alunos.

2. Como você tem atuado no ensino remoto? Quais atividades você tem conseguido realizar?

Não utilizo slides prontos, pois como são jovens, adolescentes, tento usar imagens, algo que chame a atenção primeiramente, e deixo um quadro branco que lembre a eles uma sala de aula, onde vou dando exemplos e escrevendo. Isso tem me ajudado muito, pois como ele não vai estar ali presente fisicamente, ele não vai conseguir pegar as informações, ele vai precisar vir falar comigo para tirar dúvidas. Tenho utilizado sites interativos para auxiliar, também, aos alunos especiais que precisam de um pouco mais de atenção e auxílio.

3. Quais metodologias você mais está usando e por quê?

Quando estão em casa utilizo músicas conhecidas por eles, coisas do cotidiano dos alunos.

4. Como você faz o jogo de cintura para a realização do ensino híbrido/remoto?

Tenho tentado ser mais comunicativa, mais espontânea do que antes, tento chamar atenção dos alunos em casa. Como trabalho somente com o ensino médio, vejo que os alunos possuem mais curiosidade, mais interesse em saber como funcionam as coisas. Peço que interajam dentro das aulas, que conversem e liguem as câmeras.

(K.G., Expressão Verbal, Arquivo Pessoal, fev.2021)

1. O que você acha do ensino remoto?

Uma ferramenta que pode auxiliar no ensino.

2. Como você tem atuado no ensino remoto? Quais atividades você tem conseguido realizar?

De forma tranquila. Aulas virtuais e repasse de atividades on-line.

3. Quais metodologias você mais está usando e por quê?

Uso de aplicativos: Google Meet, Grupos do WhatsApp e E-mail.

4. Como você faz o jogo de cintura para a realização do ensino híbrido/remoto?

Tento incrementar com aulas mais temáticas e menos conteudísticas, filmes e documentários relacionados aos conteúdos.

(A.M., Expressão Verbal, Arquivo Pessoal, fev.2021)

1. O que você acha do ensino remoto?



O ensino remoto tem dores e sabores. Oportunidade de reflexões, aprendizagens e desafios. As dificuldades de contato e localização dos responsáveis; falta de aparelhos eletrônicos, como celular e computador; a ausência de habilidades em relação ao uso tecnológico serviu de buscas para o enfrentamento da realidade do ensino remoto.

2. Como você tem atuado no ensino remoto? Quais atividades você tem conseguido realizar?

A atuação no ensino remoto, a priori, foi pautada na inter-relação com os estudantes, uma vez que a interação com as turmas é de extrema necessidade em todos os momentos, no ensino remoto torna-se essencial. Experiencio 2 realidades: na escola pública, onde as aulas acontecem via whatsapp, em raros momentos pela plataforma Google meet (devido às condições de aquisição de aparelhos eletrônicos - celular/computador - por parte dos alunos, além da internet), manter a interação dos estudantes torna-se muito mais difícil. Enquanto que na escola privada, mesmo com todos os desafios, a aquisição de uma plataforma por parte da instituição, facilitou uma maior participação ativa do aluno. As atividades desenvolvidas foram as mais interativas possíveis. Conseguimos desenvolver a escrita de diários virtuais (trabalhamos a leitura, a escrita em uma forma de partilha de sentimentos em tempos de pandemia); páginas de Instagram, podcast, recortes de leitura, roletas temáticas, dentre outros. Tentamos relacionar nossas necessidades e interesses com as possibilidades tecnológicas que dispúnhamos ou que descobrimos.

3. Quais metodologias você mais está usando e por quê?

Nesse momento, as metodologias que mais se aproximavam ao atendimento das nossas necessidades, trilhavam pelas metodologias ativas. Trabalhar com metodologias ativas permite que o estudante se torne agente/protagonista e o professor assuma um papel de agente colaborador no processo do ensinar e do aprender. Assim, a autonomia do aluno é estimulada de forma que ele seja capaz de construir o próprio conhecimento.

4. Como você faz o jogo de cintura para a realização do ensino híbrido/remoto?

O jogo de cintura é real, tanto quanto a precarização do nosso trabalho. Antes, existia um espaço e um tempo definido de trabalho. Com as aulas remotas, além de haver a necessidade de investir em materiais/recursos (celulares, computadores, internet...) para atendermos ou termos acesso aos nossos estudantes, os dias, as noites, finais de semanas, feriados deixaram de existir e transformaram-se em dedicação exclusiva entre estudantes, pais, reuniões pedagógicas, cursos on-line, aulas, burocracia... O professor deixou de ser família, mãe, cônjuge, "gente", humano... Somos, agora, verdadeiramente, os SUPER. (Eis uma denúncia). Nesse momento de ensino híbrido, tenho buscado estudar, ter contato com a natureza, partilhar as angústias com os amigos, dividir o tempo com a família, dialogar com os alunos, ser mais empática e, mesmo sendo difícil, estabelecer horários. Assim, tenho conseguido, ou tentado saborear/viver todas as dores e oportunidades de aprendizagens e desafios. Em tudo há um aprendizado.

(G.F., Expressão Verbal, Arquivo Pessoal, fev.2021)

1. O que você acha do ensino remoto?

O ensino remoto, no primeiro momento, supriu a necessidade de transmissão de conhecimento, porém não com a mesma eficácia. Percebeu-se nesse período que os alunos se dispersaram, por não terem talvez o costume com o ensino a distância.

2. Como você tem atuado no ensino remoto? Quais atividades você tem conseguido realizar?

No início do ensino remoto, para mim, foi muito difícil. Prender a atenção do aluno, com aulas dinâmicas e diferenciadas foi um grande desafio. Nesse contexto, tive que elaborar e planejar atividades que envolvessem os alunos. A que mais chamou a atenção deles foi criar uma paródia com a "fórmula de redação" e pedir para eles produzirem um Tik tok.

3. Quais metodologias você mais está usando e por quê?

Tenho procurado usar recursos visuais e a interpretação deles, pois exige mais interpretação do aluno e prende mais a atenção deles.

4. Como você faz o jogo de cintura para a realização do ensino híbrido/remoto?



Realmente, é um jogo de cintura. Mas a pandemia tem feito com que o planejamento fosse mais elaborado, com o intuito de prender mais e envolver o aluno nesse ensino híbrido.

(G.S., Expressão Verbal, Arquivo Pessoal, fev.2021)

1. O que você acha do ensino remoto?

O ensino remoto é uma forma de ensino que utiliza tecnologias da informação e comunicação para intermediar o diálogo entre estudantes, professores e comunidade escolar.

2. Como você tem atuado no ensino remoto? Quais atividades você tem conseguido realizar?

Minha atuação no ensino remoto tem sido algo comum em meu cotidiano, pois minha formação acadêmica mais recente aconteceu no ensino EaD, logo não tive dificuldades em trabalhar no ensino remoto. Consigo trabalhar praticamente com todas as atividades de sala de aula presencial, por exemplo, atividades de pesquisa, atividades de livros, apresentação de trabalhos, utilização de simuladores online, etc.

3. Quais metodologias você mais está usando e por quê?

As principais metodologias utilizadas são as vídeo aulas ao vivo e gravadas, utilização de simuladores on-line, utilização de plataformas educacionais gratuitas, compartilhamento de vídeos, imagens, slides. Todas essas metodologias escolhidas por mim devem-se ao fato de que a disciplina que leciono normalmente exige um pouco mais da capacidade de abstração e a utilização do raciocínio lógico, daí esses elementos auxiliam o processo de aprendizado.

4. Como você faz o jogo de cintura para a realização do ensino híbrido/remoto?

O ensino híbrido, a meu ver, é o mais complexo, pois aqui temos que interagir com os participantes da aula que estão presentes e com os que optaram por participar de forma on-line. Como a aula presencial acontece simultaneamente à aula on-line, peço que todos os alunos sempre que sentirem necessidade se coloquem naquele momento e não permita ficar com dúvidas até o fim da aula. Vale lembrar que todas as metodologias que são utilizadas nas aulas remotas também são usadas no ensino híbrido.

(J.M., Expressão Verbal, Arquivo Pessoal, fev.2021)

1. O que você acha do ensino remoto?

Acho que o ensino remoto foi uma alternativa encontrada para manter o vínculo professor/aluno em um quadro atípico de pandemia. Porém, os professores precisam se reinventar para que os alunos tenham mais interesse em assistir às aulas. Quanto aos alunos, eles precisam ter mais disciplina com os estudos, tentar estabelecer uma rotina.

2. Como você tem atuado no ensino remoto? Quais atividades você tem conseguido realizar?

Sou Professora da Educação Básica (Anos Iniciais, do Estado do Rio Grande do Norte). Tenho atuado com outra professora, junto aos estudantes do 5º ano, em um grupo no aplicativo whatsapp, no período noturno. Foi estabelecido esse aplicativo e horário pelo fato da acessibilidade dos(as) alunos(as), pois a maioria utiliza o aparelho celular dos pais/responsáveis que trabalham e só retornam para casa à noite. Assim, tentamos conseguir uma maior participação de todos(as).

3. Quais metodologias você mais está usando e por quê?

São utilizadas e disponibilizadas no grupo de alunos(as) vídeos aulas com leitura e explicação das atividades que irão ocorrer no dia. Assim como orientações por meio de áudios e digitalizações.

4. Como você faz o jogo de cintura para a realização do ensino híbrido/remoto?

Primeiramente, tive que me reinventar tecnologicamente. Como assim? Aprendendo a manusear "softwares" antes não necessários para o ensino presencial. Também adequar as aulas ao ensino remoto (materiais didáticos, horários, metodologia...). Assim como a adequação dos meus horários, pois as aulas passaram a ser noturnas. E o mais importante é a " forma" de ministrar a aula, com muita empatia, com mais atividades lúdicas, com mais recursos didáticos tecnológicos acessíveis aos alunos(as). (F.S., Expressão Verbal, Arquivo Pessoal, fev.2021)



Ao considerar essas narrativas, pude constatar que muitos dos profissionais de ensino que precisaram adequar sua metodologia de ensino presencial ao ensino remoto/híbrido sentiram uma enorme dificuldade no processo, por diversos elementos dificultosos – econômico, psicológico ou metodológico. Contudo, ainda assim, houve adaptação a esse modo de vida conhecido atualmente como novo normal. Nele se promove maior autonomia ao educador e ao educando, incluindo crianças e adolescentes, mas também se apresentam componentes perigosos – tal o uso inadequado dos elementos tecnológicos e da internet como disseminadora de conteúdos privados e/ou indevidos.

Podemos ressaltar que no ano de 2018, já visando a elevação do acesso e uso da internet, o governo criou e validou a Lei Geral de Proteção de Dados (Lei 13.709) com o objetivo de regredir o uso indevido da internet punindo quem a utilizasse para tal fim. Sobre isso, aprofundaremos na próxima seção.

### **3 Segurança e prudência na internet**

Visto que no ensino remoto lidamos principalmente com menores de idade - crianças e adolescentes - faz-se imprescindível a garantia da proteção dos dados dos usuários em questão, já que se tornou comum e acessível a usurpação de elementos virtuais pessoais, bem como senhas, contas bancárias, imagens/vídeos privados, etc.

O Deputado Federal Milton Monti (PL/SP), em 2018, teve a iniciativa de propor a Lei Geral de Proteção de Dados, aprovada por unanimidade pelo Plenário do Senado em julho do mesmo ano. A LGPD (Lei 13.709, de 2018) garante aos cidadãos um maior controle sobre os dados pessoais, exigindo consentimento expreso para a coleta e uso de dados, e garantindo ao usuário a possibilidade de visualizar, corrigir ou excluir tais dados à sua discricção. A lei veta o uso das informações pessoais para a prática de discriminação ilícita ou abusiva, entre outras proibições, além de designar punições como advertência, multa simples, multa diária de até R\$ 50 milhões, suspensão parcial ou total de funcionamento.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2017, 70,5% dos domicílios brasileiros possuíam conexão com a internet. Com isso, e com o aumento da necessidade tecnológica causada pela modernização/adaptação e autonomia requisitadas e desenvolvidas pela sociedade no contexto pandêmico, podemos intuir que esses números cresceram nos anos de 2020 e 2021. Sendo assim, o conhecimento e adequada aplicação da LGPD (Lei 13.709, de 2018) tornou-se extremamente necessários, principalmente dentro da rede privada de ensino, que adotou plenamente o método remoto e na qual, portanto, os



indivíduos envolvidos – docentes, discentes e responsáveis – estão expostos em graus mais altos.

A LGPD (Lei 13.709, de 2018) ainda possui regras específicas quando se trata do uso da internet por menores de idades. Nesse caso, os pais e/ou responsáveis podem ter seus sigilos de dados rompidos para que possam ser avisados sobre contatos inconvenientes referentes a seus filhos. Portanto, com a ajuda da lei, dos guardiões dos menores de idade e dos envolvidos no âmbito educacional, as crianças e adolescentes possuem, teoricamente, mais segurança e conforto ao fazerem uso da tecnologia virtual.

É importante destacar que não há infraestrutura ou disposição orçamentária suficientes para implementar plenamente essa proteção, especialmente no contexto de crise política, social e econômica que se apresenta. Esse é um desafio que escolas, educadores, educandos, e responsáveis precisariam enfrentar de forma sistemática e estrutural, e que, portanto, se apresenta como mais uma demanda educacional para a União, os Estados e Municípios subsidiarem. Assim como todas as outras demandas do ensino remoto, porém, a implementação da LGPD tem sido particular às condições de cada escola.

#### **4 Considerações Finais**

A situação de crise que engloba a educação nesse período de pandemia barra a escola da sua eficácia de tempos normais, regulares. Isso se dá tanto por impossibilitar o ambiente escolar físico, cujos fins educacionais se dispersam junto com a capacidade de atenção dos envolvidos, entre os diversos ambientes individuais conectados pela sala de aula virtual, quanto pelas díspares condições estruturais, financeiras (individuais) e orçamentárias (coletivas), formativas e tecnológicas que compõem a colcha de retalhos que é o ensino remoto. Podemos constatar que essa nova metodologia de ensino é, essencialmente, um melhor do que nada para que não se paralise a Educação, e não se suspenda o desenvolvimento cognitivo/formativo de tantas crianças e jovens. A eficácia no ensino remoto é maior do que nula, no que se justifica que as escolas e instituições de ensino jamais devem parar por completo, mantendo-se oásis perante o caos social.

Nesse processo, o docente se torna a principal âncora na vida escolar do aluno. E onde ele se localiza nesse processo? Bem, por ser uma entidade de grande importância e, até mesmo, inspiração para os alunos, a carga que o docente carrega sozinho torna-se fatigante. Lembremos que o docente possui uma vida fora do ambiente escolar – cotidiano, família, saúde e vida social – que, muitas vezes, são abnegados para que possa realizar tarefas para as escolas, como os



planejamentos de aulas e a correção de atividades, quase sempre em volumes superiores ao período anterior. Neste momento pandêmico, evidencia-se que o professor possui carga horária de trabalho superior à recomendada e desproporcional ao salário que lhe é oferecido.

Estamos diante de uma situação de luta por sobrevivência. Com mais de 270 mil mortes pela COVID-19, o número de suicídios e a taxa de diagnósticos de doenças psicológicas como transtorno obsessivo-compulsivo (TOC) e depressão vêm aumentando não só em nosso país, como em todo o planeta. A marca do ensino remoto para o docente é o sobretrabalho e, com ele, considerável necessidade de suporte psicológico.

Com esse levantamento, buscamos enfatizar a necessidade de adotarmos políticas e posturas de empatia e solidariedade entre professores; mais: entre seres humanos. Estamos todos vulneráveis, e muito mais as camadas populacionais já vulnerabilizadas por outros processos econômicos e sociais. Faz-se fundamental seguirmos a definição de sociedade mencionada no início deste artigo – um grupo humano que habita em certo período de tempo e espaço, seguindo um padrão comum; coletividade. Não somos nem estamos sozinhos no mundo, e a sociedade só funcionará plenamente com ajuda e cooperação mútua de seus integrantes.

## REFERÊNCIAS

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa TIC Educação 2019**. Disponível em: [https://www.cetic.br/media/analises/tic\\_educacao\\_2019\\_coletiva\\_imprensa.pdf](https://www.cetic.br/media/analises/tic_educacao_2019_coletiva_imprensa.pdf)>. Acesso em: 14 mar. 2021

GHEDIN, Evandro. OLIVEIRA, Elisangela. ALMEIDA, Whasgthon. **Estágio com pesquisa**. 1ª ed. São Paulo/SP: Cortez Editora, 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica**. 12ª ed. Revista Brasileira de Educação, 1999.

BONILLA, Maria. **Políticas públicas para inclusão digital nas escolas**. 34ª ed. Motrivivência, 2010.

PASSEGGI, Maria. **A experiência em formação**. 2ª ed. Volume 34. Porto Alegre: Educação, 2011.

REDAÇÃO. **Lei Geral de Proteção de Dados entra em vigor**. In.: Senado Notícias. 18 de setembro de 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/09/18/lei-geral-de-protecao-de-dados-entra-em-vigor#:~:text=A%20Lei%2014.010%2C%20de%202020,com%20o%20tratamento%20de%20dados>. Acesso em 20 fev. 2021.



FILHO, Clovis. **Coronavírus, SARS-CoV-2, COVID-19: saiba o que é cada termo.** In.: Minha Vida. 27 de março de 2020. Disponível em: <https://www.minhavidacom.br/saude/materias/36108-coronavirus-sars-cov-2-covid-19-saiba-o-que-e-cada-termo>. Acesso em 20 fev. 2021.

PANELLA, Cristina. **Cubo mágico social: tempos de crise e pós-crise.** In.: Cristina Panella: consultoria e curadoria. 09 de abril de 2020. Disponível em: <http://cristinapanella.com.br/comportamento-e-papeis-sociais-em-tempos-de-crise/>. Acesso em 20 fev. 2021.

**Oxford Languages.** In.: Oxford University Press. 2021. Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>. Acesso em 20 fev. 2021.

# CAPÍTULO 5

## SALA DE AULA VIRTUAL: A SOLUÇÃO TECNOLÓGICA E SEUS IMPACTOS

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

### RESUMO

O presente artigo foi elaborado como parte do processo de aprendizagem e avaliação da disciplina de Estágio Supervisionado de Formação de Professores de Inglês para o Ensino Fundamental. Discutimos temas relevantes para o ensino de língua Inglesa, bem como alguns impactos que o ensino remoto pode causar no processo de ensino aprendizagem durante o período de pandemia e os desdobramentos do consequente distanciamento social. Para tanto, utilizamos autores como Larrosa (2002), Nicolelis (2020), Basso (2008), entre outros.

**Palavras-chave:** Ambiente virtual, Ensino fundamental, Língua Inglesa

### INTRODUÇÃO

#### A inclusão digital no Brasil

A discussão acerca da inclusão digital no Brasil iniciou em 2000 com o lançamento do “Livro Verde” do Programa Sociedade da Informação do Brasil (Brasília, Ministério da Ciência e tecnologia, 2000). Mais tarde, em 2007, inicia-se o processo de incorporação com a reformulação do Proinfo. É possível evidenciar o processo de discussão e elaboração do projeto bem antes de ser posto em prática, com o intuito de iniciá-lo da maneira mais eficiente com o uso das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação).

A inclusão dos recursos digitais é amplamente discutida até os dias atuais. A gestão pública geralmente atribui a responsabilidade da implementação digital às secretarias e Ministérios específicos, o que gera uma dissonância no ensino de línguas.

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. Com frequência, o que se faz para utilizar o Web. 2.0 em contexto escolar é implementar a conhecida pesquisa. 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. Isso facilita quando



se tem por objetivo obedecer a um cronograma, porém, essa perspectiva descarta a possibilidade de o professor ser reflexivo e alterar sua aula ou seu plano de aula de acordo com o que é demandado pela necessidade e experiências rotineiras dos alunos.

O professor deveria formar o aluno para a vivência com as TICs, no entanto, um professor excluído digitalmente não tem condições de articular e tampouco argumentar no mundo virtual. Hoje, no contexto de informatização e avanço tecnológico, é preciso elaborar planos de democratização do conhecimento e do uso das novas tecnologias, principalmente para professores – indivíduos que estão à frente da educação trabalhando na formação integral dos jovens.

O Proinfo, criado em 1997, adotava em suas estratégias a implementação de laboratórios de informática nas escolas. Contudo, no decorrer dos desdobramentos e discussões acerca desse projeto, ficou comprovado que apenas ter um laboratório dentro do ambiente escolar não seria o suficiente. No ano de 2008, entre as políticas adotadas, foi estabelecido tanto viabilizar a internet como também capacitar os professores para usufruir dela, visando otimizar o uso dos laboratórios instalados nas escolas.

Buscando atender às escolas tanto na zona urbana quanto rural, o Proinfo passou a ter duas categorias: Proinfo Urbano e Rural. Então, o programa passou a contribuir com a inclusão digital ampliando o acesso à rede de internet e, com isso, tanto a comunidade escolar como a população de suas proximidades passaram a ter maior acesso à internet (BRASIL, 2007).

O programa mudou de nome. Inicialmente conhecido como Programa Nacional da Informática e Educação, este passou a ser Programa Nacional de Tecnologia Educacional. Nota-se que, mais do que palavras, a terminologia substituída conota a importância de ser estabelecida uma política pública que atenda exatamente às necessidades do ensino público, e mostra a tentativa de ajustar os pequenos detalhes para que essas novas tecnologias sejam implementadas da melhor maneira possível, fazendo que haja uma ligação direta e uma relação de coexistência entre ensino e tecnologias de comunicação de rede.

No entanto, há na literatura opiniões divergentes a esses movimentos. Bonilla (2010) explica que o termo “educacional” é restritivo, o programa, em sua versão atualizada, emprega o termo educacional como limitante, direcionando o uso das ferramentas TICs para aquelas apenas voltadas para a educação. Desse modo, exclui o uso de outras ferramentas não patenteadas como educacionais, o que poderia culminar em grande entrave.



O trabalho desenvolvido atualmente nos cursos de licenciatura estimula o uso e a adaptação de todas as ferramentas digitais acessíveis ao processo de ensino-aprendizagem. Contudo que devidamente planejado e articulado de maneira a promover desenvolvimento de conhecimentos, todo e qualquer site pode vir a se tornar uma ferramenta educacional. A equação é bem simples: sistema tecnológico usado de modo consciente + professor pesquisador reflexivo = conhecimento significativo.

Na minha curta jornada como estudante de língua inglesa, bem como professor pré-formando, tive a alegria de poder assistir a aulas que me propiciaram uma aprendizagem lúdica por meio de diversas ferramentas que, em sua essência, não eram educacionais, contudo, por serem bem aproveitadas, essas ferramentas se fizeram instrumentos de educação, funcionaram muito bem. Bonilla (2010, p. 46) crítica o afunilamento dessas plataformas quando diz que “educacional carrega um sentido mais restrito, inferindo que existe uma tecnologia própria para educação”.

De fato, é possível atestar que a implementação das TIC é algo tão complexo que, mesmo após uma década de discussões iniciais e utilização no setor do ensino, ainda existem pontos a serem debatidos e adequados; é importante ressaltar esse detalhe, pois, em contexto de pandemia, uma resposta extremamente rápida de todos os docentes – quer seja de universidades, de escolas estaduais ou municipais e, inclusive, dos discentes – foi requerida para que o sistema educacional não parasse completamente. Lembremos, no entanto, o grau de complexidade que é mudar completamente um sistema (minimamente) consolidado para outro, inovador, em um curto prazo.

Pensando em todo esse contexto desafiador recente, este artigo foi elaborado como parte do processo de aprendizagem e avaliação da disciplina de Estágio Supervisionado de Formação de Professores de Inglês para o Ensino Fundamental. Aqui, discutimos brevemente temas relevantes para o ensino de língua Inglesa, bem como alguns impactos que o ensino remoto pode causar no processo de ensino aprendizagem durante o período de pandemia e os desdobramentos do consequente distanciamento social. Para tanto, utilizamos autores como Larrosa (2002), Nicolelis (2020), Basso (2008), entre outros.

## **1. O aluno e os desafios no contexto de pandemia**

Durante o semestre 2020.2, que teve início em janeiro de 2021, ao cursar a disciplina de Estágio Supervisionado de Formação de Professores para o Ensino Fundamental (Inglês), pude refletir acerca de alguns temas que julgo peculiares ao ensino dos pré-adolescentes.



É comum a crítica a todo sistema pré-estabelecido, faz parte do cotidiano assistir a um telejornal local e testemunhar a queixa dos cidadãos acerca de educação, saúde e segurança. No entanto, vivenciar parte dessa realidade tão de perto no período de pandemia pode ser realmente intrigante.

Os jovens adolescentes e pré-adolescentes dispõem de um alto potencial para a aquisição de línguas, não só a língua Inglesa. Se bem orientados e direcionados às atividades certas, com os recursos adequados, tendem a evoluir na aprendizagem da língua rapidamente e a desenvolver habilidades linguísticas bem mais rápido que os adultos. Destaco essa peculiaridade não para diminuir a capacidade de aquisição de uma segunda língua de estudantes de outras faixas etárias, mas para enfatizar que os pré-adolescentes, estudantes do ensino fundamental, estão passando biologicamente por um momento propício à aquisição de uma segunda língua e que esse período merece a devida atenção.

Basso (2008) cita que no campo da neurociência existem estudos afirmando estar na puberdade, período entre 9 a 12 anos, o chamado período crítico da aprendizagem. Nesse período, os estudantes estão em um espaço temporal no qual a aquisição ocorre de forma mais fácil e eficaz. Há quem refute a teoria, mas o que acontece, inclusive nos dias atuais, é uma tendência a dar crédito à mesma. Alguns autores preferem assumir que a adolescência é um período propício para a aquisição de algumas habilidades e descartam a teoria do chamado período crítico. Porém, ao final, o que se tem são afirmações variadas, com diferentes terminologias, de que existe algo de especial nesse período em relação à aquisição.

Krashen (1982) afirma que o adolescente tem melhor compreensão auditiva, pois sua memória é capaz de guardar um maior número de palavras. No processo de aquisição de línguas, parte do desafio está relacionado ao uso efetivo da memória. A cada aula, novas palavras são apresentadas acolhidas e, durante o processo de uso contínuo, ao imergir no novo idioma, o estudante de língua estrangeira absorve o novo vocabulário gradativamente.

Embora os adolescentes tenham facilidades peculiares no processo de aquisição, eles também necessitam de atenção especial em algumas áreas que são únicas de sua faixa etária. Segundo Basso (2008), a adolescência é o período em que o senso crítico torna-se extremamente aguçado. Consequentemente, tudo à volta passa a ser alvo de questionamento e muitas vezes de confronto. Recordo-me de uma de minhas experiências atuando em sala de aula com alunos do ensino fundamental, quando leio: “ambos, professores e alunos podem ser traumatizados na sala de aula” (BASSO, 2008, p. 119). A sala de aula, principalmente com



jovens, é um espaço inconstante onde muitos planos de aula podem vir a fracassar simplesmente pela falta de cooperação dos alunos. Esse comportamento por parte dos adolescentes é, muitas vezes, causado devido a todas as mudanças fisiológicas e psicoemocionais que ocorrem em seu corpo e sua mente ao mesmo tempo, como um turbilhão.

É importante refletir acerca desses aspectos favoráveis e adversos ao ensino de língua estrangeira com adolescentes para entender o quão único é o momento pelo qual esses jovens estão passando neste contexto pandêmico, especificamente. Como vantagem, suas características biológicas apontam para um período oportuno a uma aquisição satisfatória da língua alvo. Por outro lado, o senso crítico, aliado às mudanças que lhe ocorrem no corpo e na mente, podem ser o maior desafio a ser superado na sala de aula em tempos normais. Se considerarmos o ensino remoto estabelecido no período de pandemia, o desafio aumenta ainda mais.

Como estudante do curso de Letras coloco-me no lugar desses jovens. A sala de aula mudou de formato completamente. A sala de estar, a cozinha, a varanda e o quarto passaram a ser utilizados como ambientes de aprendizagem sem aviso prévio. Pensar que a sala de aula pudesse ser substituída tão rapidamente dessa forma e funcionar do mesmo modo é um engano.

Durante o semestre 2020.1 (cursada no segundo semestre de 2020), academicamente cursei algumas disciplinas no modelo remoto e comprovei que manter a concentração enquanto um vizinho decide usar seu maquinário; quando a conexão da internet oscila e várias vezes cai (minha ou do professor); ou quando um parente decide fazer alguma tarefa do lar no momento da aula foram fatos comuns durante o processo e que muito dificultaram manter minha atenção durante as aulas. Esses pequenos lapsos mudam completamente a dinâmica da aula, fazem-na ter uma dinâmica inconstante, de interferências, transformando muitas atividades que poderiam ser extremamente interessantes em uma pessoal contagem regressiva aflitiva por serem finalizadas.

Além da mudança abrupta do ambiente de aprendizagem, boa parte dos estudantes teve dificuldades no acesso às aulas. A desigualdade, muitas vezes, é ofuscada pelo nosso cotidiano escolar, quando, coletivamente, passamos a formar um grupo só dentro de uma sala de aula, com as mesmas condições de estudos ali experimentados.

Nos meus últimos anos como estudante, tanto em curso técnico como na graduação, tenho feito uso de diversos recursos tecnológicos: Internet, disponível e gratuita na universidade; projetores, instalados nas salas de aulas e disponíveis tanto para discentes como



para docentes; salas de aulas climatizadas e com aparelhos de som, também disponíveis como recursos pedagógicos. Além disso, muitas vezes fiz uso de computador, celular e internet particular durante as aulas, visto que a internet se popularizou bastante nos últimos anos e que grande parcela da população tem acesso a essas tecnologias. Neste grupo, felizmente, tenho estado inserido.

No entanto, percebi o quanto minha percepção havia sido ofuscada pelo ambiente em que vivia ainda nas primeiras intervenções que tive a oportunidade de fazer na rede de Ensino Estadual junto ao PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), e na rede Municipal da cidade, onde experiencio a regência junto às disciplinas de Estágios. Nessas experiências, evidenciou-se fortemente a necessidade de maior investimento em infraestrutura e recursos tecnológicos nas instituições públicas brasileiras de ensino.

A desigualdade existe e é, sim, uma questão a ser considerada. Recentemente, acompanhando uma aula no modelo remoto, ouvi de um aluno: “hoje é a minha primeira aula, porque minha mãe não tinha dinheiro para comprar um celular”; e, em outro dia, em diálogo com um parente que é professor, ouvi: “não sei o que está havendo com meu celular, não estou conseguindo enviar os arquivos via WhatsApp para a turma”.

Infelizmente, percebo que as dificuldades que tive para ter aulas no ensino remoto ecoam em um nível bem mais alto em determinadas parcelas da população. Não pretendo encerrar esta seção com alguma sugestão de solução, mas reforçar que esses adolescentes não favorecidos, vivendo hoje, em pandemia, uma idade biologicamente tão oportuna para a aprendizagem de uma língua estrangeira, podem estar sendo extremamente prejudicados por não possuírem todos os recursos necessários que atendam a um ensino de qualidade.

## **2. O professor, a sala de aula e o ensino remoto**

Em março de 2020, o ensino remoto foi oficializado no Brasil através da portaria nº343/2020, estabelecendo a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais. A partir dessa data nenhum professor estaria mais seguindo seu cronograma normal ou seus planos de aulas já conhecidos; iniciariam um processo de reformulação extremamente desafiador.

As habilidades de um professor não deveriam estar limitadas apenas ao conteúdo e ao cronograma a ser seguido. Uma aula bem sucedida não envolve apenas aluno e professor. Gadotti (2007, p.11) explica que “a escola é um lugar bonito, um lugar cheio de vida, seja ela uma escola com todas as condições de trabalho, seja ela uma escola onde falta tudo. Mesmo faltando tudo, nela existe o essencial: gente.”



O simples fato de serem substituídos os corredores, a lanchonete, a biblioteca e a sala de aula por um cômodo qualquer em uma residência muda completamente o que se configurava ambiente de aprendizagem. Conseqüentemente, as responsabilidades e atribuições que recaíam em todo o corpo escolar, no momento da aula em formato remoto, passaram a ser centralizadas apenas na figura do professor. Um exemplo simples é o que ocorre, principalmente, nos corredores das escolas de ensino fundamental, onde muitos alunos insistem em permanecer fora de sala até que algum auxiliar de classe ou coordenador pedagógico lhes chame a atenção. O porteiro, da mesma maneira, cumpre sua função no mesmo corpo escolar em que está o professor impondo ordem ao não permitir entrada ou saída de aluno fora do horário pré-determinado, se necessário; o professor, para além das aulas, não se furta a, por vezes, direcionar um aluno ou outro à sala da direção para uma orientação individualizada. Todo esse conjunto de sujeitos atuantes no ambiente escolar tem sido compactado apenas na figura do professor durante o ensino remoto.

Para além dessas questões, é preciso lembrar a importância do próprio ambiente escolar, formado por seus atores e circunstâncias, para o desenvolvimento do aluno, porque este, em sua formação educacional, não é favorecido apenas pela figura do professor. O aluno necessita de tal ambiente para desenvolver-se integralmente. Basso (2008, p.128 ) diz que “o adolescente precisa ser aceito, pois ele mesmo não se aceita”, e é naquele ambiente em que se encontra seu grupo que “ele encontra força para a superação das suas fragilidades e ao mesmo tempo a aceitação dentre os iguais”. Gadotti (2007) muito valoriza a interação entre os indivíduos na aquisição de qualquer conhecimento quando explana:

Quem produz conhecimento é um ser humano, um ser de racionalidade e de afetividade. Nenhuma dessas características é superior à outra. É sempre um sujeito que constrói categorias de pensamento através de suas experiências com o outro, num determinado contexto, num determinado momento. (GADOTTI, 2007 p. 57)

Em relação ao conteúdo das aulas, exponho, também, um pouco de minha experiência como discente nesse período de aulas remotas, o que me foi perceptível em relação à informação, impressões sobre conhecimento e sobre cronogramas utilizados pelos professores nas aulas.

Durante as aulas remotas, um dos grandes desafios foi conciliar os planos pré estabelecidos das aulas com o curto período estipulado para os semestres letivos. Com isso, muitos professores acabaram valorizando demasiadamente a informação ao invés do conhecimento. Larossa (2002) lembra que a “velocidade é inimiga da experiência e que a experiência é cada vez mais rara por falta de tempo”. De fato, o que ocorreu em diversas



disciplinas foi uma maratona conteudista. Alguns professores não desistiram de tentar cobrir todo o conteúdo, tal qual seria visto em um semestre letivo presencial regular. “Excesso de informação não equivale à experiência”, reafirma Larossa (2002). Infelizmente, pude experimentar um pouco disso em aulas ministradas por alguns docentes que pareceram não terem entendido o quão estressante o ensino remoto poderia vir a ser nesse contexto. As aulas de literatura, em especial, que geralmente exigem leituras amplas, bem como discussão dos textos lidos, foram extenuantes. Vivenciei casos em que docentes elaboraram aulas extras em períodos fora dos dias letivos normais (Sábados) para cumprir a carga horária de seu componente ministrado em condições ideais.

Por outro lado, a grande maioria dos professores com os quais me deparei nessa trajetória de aulas não presenciais por ensino remoto foram empáticos e souberam administrar bem as aulas. Penso que isso não deveria ser opcional, antes deveria ser um padrão para essas aulas extraordinárias, ainda que este desejo carregue um tanto de contradição; ser um docente flexível, um profissional reflexivo, neste momento pandêmico, mostrou-se fundamental para a continuidade satisfatória do ano letivo de qualquer nível.

Mas questiono-me: é mesmo possível ser um professor reflexivo nas circunstâncias em que nos encontramos? Ser reflexivo é ter a capacidade de usar o pensamento como motivador de sentido, é deixar de ser guiado pela rotina, pelo hábito, pelo tradicional, pelo impulso de fazer o que comumente é feito (ALARCÃO, 1996). Nenhum momento seria tão propício para os professores exercerem empatia e serem realmente reflexivos quanto neste momento doente, ansioso e tenso – em que nada acontece como de costume.

Daí porque posso dizer que foi algo muito satisfatório me deparar, tanto nas aulas da universidade, como discente, quanto no acompanhamento das aulas na rede estadual de ensino em que estive atuando como professor em pré-serviço, o empenho dos docentes por adaptar suas aulas a fim de atender às necessidades dos alunos. Esses entenderam que deveriam levar em consideração os ruídos das vídeo- chamadas; a ansiedade e o estresse causados pelos tempos de pandemia; o cansaço de permanecer longas horas em frente a telas digitais; os contextos individuais e acontecimentos inusitados do ambiente familiar dos alunos, e conseguiram adaptar suas aulas para oferecer o melhor ensino possível no atual contexto.

### **3. A alta exposição nos ambientes virtuais**

O uso das tecnologias tem se expandido no cotidiano de uma forma irreversível e, ao que parece, a tendência é expandir cada vez mais o seu uso. No trabalho, ferramentas que antes



eram utilizadas apenas para uso pessoal, como o WhatsApp e telegram, passaram a substituir os e-mails. Na escola, o antigo método de anotar conteúdos, horários e avisos em um caderno vem sendo substituído por sistemas virtuais institucionais de registros, além do uso de grupos de mensagem instantânea. Essa transformação é certamente vista por muitos como algo extremamente sofisticado, prático e operacional. No entanto, o uso dessas ferramentas sugere um imediatismo absoluto. Quem não está conectado pode ficar para trás. Existe um processo de mudanças repentinas exigindo que todos estejam sempre conectados e expostos às redes sociais. Esse comportamento é discutido e visto como prejudicial por alguns autores.

As doenças causadas pelo uso excessivo desses aparatos eletrônicos podem ainda não ter nomes popularmente conhecidos, visto que hoje vivemos e experimentamos o uso desses recursos de modo inovador e mais ou menos recente, mas logo terão. Talvez daqui a alguns anos o tema tenha sido mais bem desenvolvido e disseminado socialmente, vez que já é possível encontrar teóricos atentos a esses movimentos.

Larrosa (2002) comenta que experiência é aquilo que nos toca. Muitas coisas acontecem ao nosso redor em um dia corrido, porém, nem tudo nos toca, pois na busca incessante de conhecimento, muitas vezes, deixamos de vivenciar os fatos, de senti-los, de permitir que através da reflexão acerca do que nos ocorre seja possível transformar a informação em experiência. Existe uma inclinação natural do ser humano a essa postura de busca desenfreada e incessante. Price (2018, p. 50) diz que “os seres humanos parecem apresentar um impulso inato de buscar informações da mesma forma que outros animais são levados a procurar comida”. No entanto, a comida é, sim, essencial para o nosso corpo e mente; a informação, diferentemente, deveria ser bem dosada. Segue o alerta quanto ao uso excessivo dos smartphones: “Muitos pesquisadores estão concluindo que os smartphones estão tendo um grande impacto na maneira como nós (especialmente adolescentes) estamos interagindo - ou melhor, não interagindo - com outras pessoas ao vivo, seres humanos” (PRICE, 2018 p. 17). Na mesma toada, o excerto seguinte exemplifica como o vício digital está mudando o nosso cérebro:

Hoje, em qualquer lugar público, seja na espera em um aeroporto, seja nas arquibancadas de um estádio de futebol antes de (e durante) um jogo, muita gente prefere interagir com o celular- navegando,” texting”, tirando selfies, postando fotografias ou textos nas mídias sociais- em vez de conversar com quem está sentado ao seu lado ou desfrutar o jogo, o que teoricamente deveria ser o foco da sua atenção. (NICOLELIS, 2020, p. 327)

Em ambas as situações, o uso excessivo das telas desvincula seus usuários do mundo real que os cerca. Atualmente, devido ao confinamento social, muitas empresas adotaram o



sistema de home office. Consequentemente, parte dos estudantes universitários passaram a ter dupla jornada em frente a uma tela. O que pude vivenciar em todos esses meses pandêmicos foi uma rotina extremamente cansativa, trabalhando diariamente em frente a uma tela de computador e assistindo a aulas on-line ao final do dia. Além disso, a grande maioria do material é utilizado de forma digital, o que nos expõe, enquanto estudantes, a mais tempo em frente às telas. Acredito ser importante trazer esses pontos para se refletir sobre o quão importante é, no atual contexto em que vivemos, o uso da tecnologia. Sua utilização é, sim, um avanço, mas, se usado em excesso, trará mais malefícios que benefícios.

#### 4. Considerações finais

A partir de revisão bibliográfica, da problematização do contexto de ensino-aprendizagem e do breve relato de experiência, o presente trabalho dialogou acerca do formato de ensino que vem sendo utilizado para manter a sala de aula ativa. Vimos que o sistema educacional é complexo e necessita do debate constante a fim de atender a todas as classes sociais igualmente. Também explicitamos que devido à urgência do início das aulas em 2020, tanto alunos quanto professores foram alocados em salas de aula virtuais de maneira repentina, o que exigia, consequentemente, a necessidade de treinamento quanto ao uso de plataformas tecnológicas digitais, bem como de suporte para o acesso às mesmas – duas circunstâncias com as quais os professores tiveram de lidar de forma independente e autodidata.

#### REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel et al. Ser professor reflexivo. **Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão**, p. 171-189, 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.
- BRASIL. **Sociedade da Informação no Brasil**. Livro Verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.
- BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto nº 6.300, de 12 de Dezembro de 2007. Dispõe sobre o **Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo**. Decreto on-line. Disponível em : <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm)>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2020.
- BONILLA, Maria Helena Silveira. Políticas públicas para inclusão digital nas escolas. **Motrivivência**, n. 34, p. 40-60, 2010.
- GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. 2007.
- KRASHEN, Stephen. **Principles and practice in second language acquisition**. 3.ed. New York: Pergamon Press, 1982. 202p.



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



# CAPÍTULO 6

## IMPACTOS DAS NTDIC'S NO ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: DO PRESENCIAL AO REMOTO EMERGENCIAL

**Elias Vinicius de Sousa Mata**, Graduando no 8º período da Licenciatura em Letras – Língua Espanhola e Literaturas, UFRN

### RESUMO

As Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – NTDIC's – são uma expressiva fonte de recursos para o ensino de línguas estrangeiras, mais especificamente para o espanhol, área de interesse deste artigo. Entretanto, as abordagens pedagógicas por meio de tais ferramentas sofreram impactos significativos quando a pandemia causada pelo COVID-19 se instaurou. Discutiremos acerca de mudanças que ocorreram entre os usos das NTDIC's na modalidade de ensino presencial e na modalidade remota emergencial. Para tanto, os principais teóricos usados são Almeida (2016), que aborda a temática do uso das NTDIC's em sala de aula; Hodges et al (2020), que trata da caracterização do Ensino Remoto Emergencial (ERE); e Contiero, Silva e Lima (2019), que abordam sobre o uso das NTDIC's no ensino de línguas estrangeiras. A partir desse diálogo e de entrevistas com dois professores de Espanhol do Ensino Médio, apresentarei alguns impactos causados pelos usos das NTDIC's em ambas as modalidades de ensino.

**Palavras-chave:** Modalidade presencial; Modalidade Remota Emergencial; Uso de NTDIC's.

### INTRODUÇÃO

O acesso à educação é um direito inestimável e intransigível de qualquer brasileiro(a) garantido pelo que se conhece como Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996. Dessa forma, podemos interpretar a educação como um fator necessário para a formação, em suas múltiplas facetas, do povo brasileiro. Alguns dos modelos de ensino que têm sido oferecidos por meio do Estado são: Pré-escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio – Ensino Básico; Ensino para Jovens e Adultos (EJA); Ensino Superior; Ensino a Distância (EAD). Para além disso, de acordo com o inciso IX do Art. 4º da LDB, deve haver um padrão mínimo de qualidade de ensino; a garantia desse padrão tem sido a busca comum de educadores e educandos desde a promulgação da lei. Mas como esta pauta se concretiza em meio a uma pandemia? Esta é a pergunta que ecoa na mente dos profissionais da educação que necessitaram renovar suas práticas pedagógicas ao se perceberem limitados dentro de suas casas devido ao enfrentamento da pandemia causada pelo COVID-19 (novo coronavírus).



O Estado do Rio Grande do Norte, a partir do Decreto nº 29.742, de 04 de junho de 2020, instaurou o isolamento social em todo o seu território. Tal fato acarretou mudanças significativamente drásticas na vida de toda a população. As instituições de ensino pararam de funcionar por tempo indeterminado até o momento em que se percebeu a necessidade de retomar as atividades para que não houvesse maiores prejuízos na formação de toda a população. O ensino, que antes se dava de forma presencial, bruscamente interrompido devido à periculosidade do contágio do vírus, levou as condições do sistema educacional a um recesso forçado angustiante.

Como maneira de contornar a situação, o Ensino Remoto Emergencial entrou em vigor com a autorização do Ministério da Educação (MEC) na rede federal de ensino no dia 18 de março (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020). A partir daí, instauraram-se tensões e movimentos à situação do ensino público estadual e municipal, já que a brecha aberta pela instauração do ensino remoto emergencial na rede federal seguramente refletiria mudanças nas de nível básico. Tal influência ficou comprovada no final de 2020, quando o Conselho Nacional de Educação (CNE) homologou parecer que aprovava o uso de carga horária a distância também nas redes básicas de ensino (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020). Agora, o sistema deveria voltar ao funcionamento e realizar atividades remotas com os alunos – e voltou.

Para além da discussão acerca de problemáticas que permeiam os processos de ensino-aprendizagem no contexto de aulas remotas emergenciais, neste artigo, nos deteremos a refletir acerca de impactos no ensino de espanhol como língua estrangeira na rede básica pública de ensino a partir do uso das NTDIC's. Tendo em vista que a atuação profissional dos professores de espanhol precisou ser repensada devido aos fatores supracitados, considero importante refletir sobre questões vivenciadas na prática desses profissionais – necessidade justificada a partir da garantia de uma qualidade mínima de ensino como dever do Estado.

É indiscutível que as Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – NTDIC's – formam parte da prática pedagógica realizada nesse modelo de aulas remotas emergenciais a fim de tornar possível a execução dos processos de ensino-aprendizagem e de garantir a qualidade educacional mínima. Para Albuquerque (2019), “as NTDIC's tornaram-se meios necessários para viver na sociedade atual, pois mediante seu uso, é possível manter relações com pessoas distantes, conhecer novas culturas sem sair de casa”. Sendo, então, as NTDIC's os companheiros dos professores na missão de ensinar seus alunos, mesmo vivenciando uma realidade em que cada um está em sua respectiva casa e mantendo uma comunicação a distância, é a partir da relação entre os usos desses recursos nos moldes de



ensino presencial e remoto emergencial que destacarei impactos percebidos nas vivências dos professores de língua espanhola, especialmente no que concerne às dificuldades experienciadas.

Este artigo se estruturará a partir desta breve introdução da problemática que orienta as discussões, seguida por uma caracterização das Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (NTDIC's) e discussão sobre seu papel no processo de ensino-aprendizagem. Em seguida, caracterizarei brevemente as bases do ensino presencial e remoto emergencial, suas similaridades e discrepâncias, para explicar como as NTDIC's estruturam as aulas de espanhol nesse novo modelo de ensino. Em perspectiva de caráter subjetivista, relatos historiobiográficos<sup>25</sup> são utilizados como metodologia de investigação científica. Apresentarei respostas a questionários dirigidos a um professor de espanhol alocado no ensino público estadual do Rio Grande do Norte e a uma professora de espanhol alocada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (Ensino Médio Integrado<sup>26</sup>), para, então, retomar e concluir as reflexões basilares que norteiam esta abordagem.

## 1 O QUE SÃO AS NTDIC's?

Muito se discute, atualmente, sobre os parâmetros que permeiam a caracterização das tecnologias inseridas nos processos educacionais de ensino-aprendizagem<sup>27</sup>. Essa discussão é oriunda do sentimento inquietante que move os profissionais da Educação a melhorar significativamente sua atuação profissional como um todo. Quando se trata do contexto pandêmico vivenciado pelo mundo em 2020 e da implementação de carga horária a distância no ensino regular, não é diferente.

Desassociar o ensino remoto emergencial do uso das Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – NTDIC's é praticamente impossível. Tendo em vista que a concretização da atividade docente se dá através de plataformas digitais viabilizadoras do processo de ensino-aprendizagem a partir dos objetivos de cada curso, disciplina etc. Levando em consideração, também, que a conceituação das NTDIC's pode se confundir com outros tipos de recursos pedagógicos, enfatizaremos, a seguir, o que há de específico no termo.

---

<sup>25</sup> Para Contiero (2017), a “Historiobiografia é uma abordagem que tem por intenção a redescoberta do sentido da existência através da compreensão da história pessoal”.

<sup>26</sup> De acordo com Ramos (2014), o Ensino Médio Integrado tem como objetivo “integrar no currículo, na prática pedagógica, na prática escolar as dimensões fundamentais da vida. Na maior parte integramos a dimensão da ciência [...] às vezes, o trabalho”.

<sup>27</sup> Segundo Castilho (2012), “o processo de ensino-aprendizagem consiste em uma ação que se dá por meio da relação estabelecida entre o professor e o aluno, os conteúdos e as estratégias pedagógicas, em vista de objetivos previamente estabelecidos”.



Na missão de caracterizar o que são as NTDIC's, Almeida (2016) nos diz que tais recursos

compreendem o conjunto de multimídias através do advento da Web 2.0 [...] que envolvem os serviços de comunicação e interação envolvendo a internet, os wikis e as redes sociais digitais mergulhadas na cibercultura e no ciberespaço. (ALMEIDA, 2016)

Logo, podemos compreender o WhatsApp, o Twitter, o Instagram, o Facebook, o Google Meet, por exemplo, e diversas outras plataformas digitais, como componentes desse grupo de recursos advindos da Web 2.0<sup>28</sup> – ferramentas que presenciam o dia a dia de grande parte da população mundial, o que significa dizer estarem servindo, também, de alguma maneira, a interesses educacionais e de aprendizagem. Quando se trata de Tecnologias Educacionais, Litwin (1998) afirma que

são temas da tecnologia educacional o desenvolvimento tecnológico em nossa sociedade, a organização, categorização e interpretação do mundo que provê a tecnologia da informação em cada uma de suas comunicações e o campo do currículo na escola que se vê condicionado pela necessidade de ditas reinterpretações. (LITWIN, 1998)

Podemos, então, caracterizar as NTDIC's como parte significativa das Tecnologias Educacionais. O desenvolvimento tecnológico é um agente gerador de mudanças significativas na nossa sociedade, o que não exclui o campo educacional; antes, na contramão disso, reverbera todos os dias dentro da sala de aula. Sim, o uso das NTDIC's no ensino se dá, sobretudo, na modalidade remota emergencial, porém, o ensino presencial também é um espaço que comporta o uso de diferentes estratégias mediadas pelas NTDIC's e onde se observa a necessidade de se utilizar tais ferramentas a fim de garantir a eficiência nos processos de ensino-aprendizagem. A seguir, discutiremos sobre as diferenças entre a modalidade presencial e remota emergencial de ensino.

## **2 ENSINO PRESENCIAL VS ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

Quando paramos para refletir sobre o Ensino Presencial (EP), a primeira ideia que nos vem à cabeça pode ser ambientada num contexto escolar em que o professor é um potente transmissor de informação e conhecimento, e o aluno é apenas um receptor. Segundo Silva (2001), “na sala de aula presencial prevalece a baixa participação oral dos alunos e a insistência nas atividades solitárias” – ideia que vai na contramão de todas as discussões de implementação de metodologias ativas nos processos de ensino-aprendizagem que vêm se desenvolvendo desde

---

<sup>28</sup> Segundo O'Reilly (2005) “Pode-se visualizar a Web 2.0 como um conjunto de princípios e práticas que interligam um verdadeiro sistema solar de sites que demonstram alguns ou todos esses princípios e que estão a distâncias variadas do centro”.



metade do século XX. Assim, resalto que o ensino presencial não se limita a uma prática tradicional e conservadora que põe o aluno numa posição meramente passiva, mas que deve torná-lo protagonista do seu processo de aprendizagem.

Ainda segundo Silva (2001), “é preciso despertar o interesse dos professores para uma nova comunicação com os alunos em sala de aula presencial”. E por que não fazer isso por meio das NTDIC’s já que são esses os recursos que permeiam as vivências dos alunos das mais variadas idades, classes sociais, regiões etc? A esfera digital é praticamente indissociável da vida em sociedade em dias atuais, o que faz com que a comunicação entre professores e alunos, a partir dessas ferramentas, seja essencial para estabelecer um diálogo direto, significativo, horizontal e assertivo.

A modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE), forma como classificaremos a carga horária a distância implementada na rede básica de ensino pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) durante a pandemia do COVID-19, segundo Hodges et al. (2020),

é uma mudança temporária na forma de ensinar, utilizando uma modalidade alternativa de transmissão de conhecimento devido a circunstâncias críticas. Envolve a utilização de soluções educacionais para um ensino totalmente remoto que seria, em outra situação, transmitido em formato presencial ou híbrido, e que retornará àquele formato assim que a crise for controlada. O principal objetivo nessas circunstâncias não é recriar um grande ambiente educacional, mas tornar possível o acesso à educação e ao suporte educacional de uma forma que seja de rápida configuração e de disponibilização confiável durante uma emergência ou crise. (HODGES et al., 2020)

As diferenças, então, entre as modalidades de EP e ERE são notórias. Enquanto a primeira estabelece um diálogo entre escola-aluno-professor num ambiente físico reservado para desempenhar as atividades curriculares/pedagógicas e sociais, podendo ou não usar de recursos tecnológicos digitais, a segunda tem seus processos de ensino-aprendizagem limitados ao campo on-line, espaço que necessita de recursos digitais para concretizar sua efetividade.

É verdade que o uso das NTDIC’s veio à tona nas discussões sobre ensino de forma inflamada com a implementação do ERE devido à condição de necessidade do uso dessas ferramentas em contexto de pandemia. Entretanto, já existiam teóricos que discutiam, em momento anterior, sobre o uso desses recursos no EP; não se trata de um tema em questão a partir da condição pandêmica de implementação do ERE, muito já se discutiu sobre como as novas tecnologias digitais podem ser usadas como recurso que atrai e motiva o aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Do mesmo modo, é tema recorrente a necessidade de o uso das NTDIC’s presenciarem a formação continuada dos professores da rede básica de ensino e serem presença frequente



durante a formação inicial de professores para que a crença que caracteriza essa prática como algo difícil e/ou impossível no ensino público brasileiro seja dissolvida.

### 3 O PAPEL DAS NTDIC'S NO ENSINO DE ESPANHOL COMO LE

Antes mesmo de tocar nas nuances que permeiam o uso das NTDIC's no Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), tais ferramentas se fazem presentes num tópico mais amplo que abrange não só o espanhol, mas o ensino de línguas estrangeiras como um todo. Pensar como se dão os processos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras na rede básica de ensino é pensar numa discussão mais ampla e um tanto frustrante, porque lida com preconceitos direcionados não só à importância da presença das línguas estrangeiras no currículo do Ensino Básico, mas também direcionados ao papel do professor de língua estrangeira como profissional da educação e o potencial transformador que as LE podem gerar na vida dos alunos como indivíduos inseridos numa sociedade permeada por tecnologias. Perpetuar a crença de que as línguas estrangeiras não são importantes nas escolas da rede básica de ensino é excluir a chance de o aluno se conectar com outros países, outras culturas, outras tradições, outras perspectivas de vida, outras vivências, enfim. Para além disso, há, ainda, quem acredite que o Ensino de Línguas Estrangeiras na rede básica de ensino deve se reduzir ao ensino do Inglês, por considerarem a única língua capaz de inserir o aluno na sociedade globalizada, motivo que desqualifica o Espanhol, por exemplo, que passa a mero segundo plano. Questionável sob diversas perspectivas, limito a confrontar tal pensamento culturalmente equivocado lembrando que a língua espanhola tem mais de 580 milhões de falantes ao redor do mundo e é a segunda língua mais falada no globo terrestre (INSTITUTO CERVANTES, 2019), comprovando-se, portanto, ser um potente integrador do aluno na sociedade global. Acreditamos, conseqüentemente, que o ensino do Inglês e do Espanhol, juntos, podem transformar positivamente as vivências dos alunos da rede básica de ensino.

Em se tratando da importância de tal característica transformadora, Contiero, Silva e Lima (2019) nos dizem que

no contexto atual de integração global possibilitada pelo acesso às mídias interativas e às redes sociais, é impossível manter a língua estrangeira como um bem supérfluo; ao contrário, falar e usar o inglês ou qualquer outra língua como segunda língua tornou-se essencial para se integrar socialmente e se atualizar. Por isso, a realidade do ensino de línguas implica o trabalho de professores capazes de uma transformação na realidade do ensino. A meta de transformar realidades pode, além de integrar o aluno à participação social, modificar os planos profissionais de sua vida. (CONTIERO, SILVA & LIMA, 2019)



A partir desse debate, podemos concluir, então, que não só o ensino do Espanhol é um fator essencial à imersão dos alunos enquanto cidadãos e seres sociais, ao contexto da sociedade globalizada, mas também a presença das NTDIC's tem um papel fundamental na integralização desse aluno com o meio. Ainda discorrendo sobre o tema, os autores Contiero, Silva e Lima (2019) afirmam que

Mais do que tornar as aulas atraentes, divertidas, conectadas, high tech, as tecnologias em sala de aula: ajudam a tornar os alunos cientes de suas responsabilidades enquanto aprendizes, permitindo que eles ensinem uns aos outros e se comuniquem com o mundo extra sala; permitem que os alunos interajam com a formação de diversas maneiras – assistindo, ouvindo, lendo, escrevendo, falando, criando; permitem o acesso a documentos, imagens, ideias, sons e pessoas de todos os cantos do mundo, o que significa acesso a material autêntico; facilitam a rotina do exercício profissional, vez que se pode escolher tecnologias adequadas para necessidades e contextos específicos. (CONTIERO, SILVA & LIMA, 2019)

O uso das NTDIC's, assim posto, configura-se como uma expressiva fonte de possibilidades nos processos de ensino-aprendizagem do espanhol como língua estrangeira. Além de promover a integração do aluno com uma rede mundial de comunicação, essas tecnologias ainda o conectam com contextos reais de uso da língua. Destaque-se o fator social da linguagem não como algo engessado, que está presente no currículo por simples obrigação, mas como um agente comunicador que visa dar ao aluno a oportunidade de comunicar-se com nativos de outros países de forma direta, clara e efetiva.

Discutindo mais especificamente sobre o uso dessas ferramentas digitais na sala de aula de língua espanhola, Gregolin (2016) nos diz que

talvez o impacto mais imediato causado pelo uso das novas tecnologias no ensino de língua espanhola seja abrir a sala de aula para o mundo, oferecendo aos professores possibilidades de atuação mais autônoma, oferecendo aos alunos oportunidades para desenvolverem habilidades em colaboração com outros, enquanto práticas efetivas de uso da língua. (GREGOLIN, 2016)

É inevitável destacar que a presença das NTDIC's no ensino de espanhol como língua estrangeira rompe as barreiras físicas de território geográfico que separam o Brasil dos países vizinhos em que o espanhol é língua materna, e não só isso, é possível conectar os alunos com todos os 21 países que têm o espanhol como língua oficial. A notória competência das NTDIC's na promoção na expansão das vivências dos alunos às diferentes culturas, tradições, hábitos, histórias, vivências etc., faz com que o professor, não só o de espanhol, mas o de qualquer língua estrangeira, tenha em suas mãos a possibilidade de desconstruir os preconceitos existentes em relação ao ensino de línguas, dando sentido ao que ensina, conscientizando o aluno da necessidade de se aprender uma LE. Num tom mais subjetivo à discussão, uma pequena narração historiobiográfica ilustra o uso das NTDIC's como professor de espanhol:



Como docente em uma escola de idiomas localizada em Natal/RN, as NTDIC's têm me acompanhado em todo o exercício profissional, do ensino presencial ao remoto emergencial. O interesse por aliar educação e tecnologias de comunicação de rede, na verdade, me acompanha desde o começo da graduação em Letras – Espanhol na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), quando ainda nem atuava como professor. Assim, a entrada em sala de aula marcou, para mim, o momento de implementar tais ferramentas nas minhas aulas. Posso afirmar, por experiência própria, que a cada aula e a cada dinâmica viabilizada pelas NTDIC's, os alunos se sentiam animados e mais motivados por conseguir alcançar os objetivos pedagógicos propostos. Os alunos viam maior sentido no que estavam fazendo, percebiam a necessidade de se conectar com o mundo durante o processo de aprendizagem do espanhol a partir do uso de ferramentas tecnológicas digitais e da web 2.0, como Facebook, Blogs, Tandem etc.

A possibilidade de estar em contato com pessoas ao redor do mundo por meio desses recursos em sala de aula é, com certeza, algo que se deve valorizar. A produção de posts em perfis de Facebook; o contato com a cultura de diferentes países hispano-falantes; interações com hispano-falantes por meio do Tandem; uso do Twitter para seguir pessoas de países hispano-falantes observando estruturas frasais desconhecidas para compartilhar com a turma... enfim, as atividades desenvolvidas com base nessas (e outras) ferramentas são ricas fontes de trabalho pedagógico à mercê da criatividade e do planejamento do professor de língua estrangeira.

Ressalto que a utilização das NTDIC' não se limita simplesmente a sua presença em aula; há que se planejar o seu uso de forma estratégica e assertiva para que surta efeito satisfatório nos processos de ensino-aprendizagem. E é justamente essa experiência diária que me motiva a seguir pesquisando sobre o tema e me aprofundando em discussões capazes de promover uma melhoria no ensino de espanhol como língua estrangeira na rede básica de ensino.

#### **4 IMPACTOS DO USO DAS NDTIC'S NA REDE BÁSICA**

Para construir a discussão deste tópico, um questionário foi dirigido a dois professores de Espanhol da rede básica de ensino do Estado do Rio Grande do Norte, ambos profissionalmente alocados na capital, Natal. O questionário elaborado tematizava o uso das NTDIC's nas aulas de espanhol e visavam pontuar nuances que permeassem os impactos de tal ação no dia a dia de alunos, dos professores, dos gestores, do corpo escolar como um todo.



Depois de uma breve introdução sobre a caracterização das NTDIC's, os professores foram questionados se, antes da pandemia causada pelo COVID-19, momento em que as aulas aconteciam de forma presencial, eles tinham o hábito de utilizar as NTDIC's em suas aulas de espanhol e por quê. O primeiro professor entrevistado (professor 1), alocado em uma escola localizada na periferia potiguar (Ensino Médio e Ensino para Jovens e Adultos - EJA), respondeu que o uso de tais ferramentas era “moderado” – termo usado pelo próprio. Relata que tinha o hábito de manter grupos de WhatsApp com os alunos para entregas de trabalhos etc. Também diz que a escola não possui internet conectada a um provedor de qualidade e nem aparatos tecnológicos necessários para uma maior exploração pedagógica das NTDIC's. Já a professora de espanhol do Ensino Médio Integrado (professora 2), afirma que não tinha o costume de utilizar as NTDIC's em suas aulas e justifica sua desmotivação à formação analógica que teve, focada em conteúdo e não em recursos.

Podemos, pois, observar duas questões impactantes: a falta de formação dos educadores em relação aos usos das NTDIC's e a falta de recursos de algumas escolas, o que impossibilita a exploração de tais recursos.

A segunda questão focava as condições que possibilitam o uso das NTDIC's nas aulas presenciais num contexto ainda pré-pandêmico a fim de saber se as escolas já disponibilizavam equipamentos como computadores, tablets, internet de qualidade... e, principalmente, buscava saber como a gestão escolar agia em relação a essa necessidade de ferramentas disponíveis.

O professor 1 reafirmou que a escola possuía uma alta escassez de aparatos tecnológicos, desde falta de computadores à falta de um provedor de internet que fosse minimamente satisfatório. Relata que até mesmo aparelhos como retroprojetores precisavam ser revezados entre os professores da escola, pois não havia número de máquinas suficiente. Já a professora 2 relata que a escola em que trabalha supre completamente a demanda de fornecimento de aparatos tecnológicos; em todas as salas de aula há projetor e internet, além de boa parte usufruir de computadores e aparelhos de som. Assim, é impossível não pontuar as diferentes realidades vividas entre a instituição federal e a escola de Ensino Médio da zona periférica de Natal.

Para além das diferentes fontes de capitação de recursos, é necessário pontuar que a habilidade de gestão é, também, de fundamental importância para que o ambiente escolar se torne cada vez mais qualificado e equipado tecnologicamente. Pergunto: até que ponto a crença perpetuada por boa parte dos atores escolares de que “não há recursos” seja o único motivo para



todos os casos de problemas estruturais das escolas? E quando eles são justificados para uma gestão despreparada (que não tem a capacitação/motivação necessária à função), incapaz de lidar com uma pauta tão importante? O que tem sido feito?

A terceira questão dirigida aos professores tinha como objetivo averiguar se, agora no Ensino Remoto Emergencial (ERE), sentiram-se prontos para manejar as NTDIC's em favor de suas aulas, visto que esse era o único meio possível para concretização dos processos de ensino-aprendizagem durante a pandemia causada pelo COVID-19. O professor 1 afirmou que sentiu medo ao se deparar com a necessidade de utilizar tais ferramentas, e mesmo com uma afeição pelas tecnologias, temeu não conseguir atingir os alunos e os objetivos de sua atividade pedagógica. Já a professora 2, além de mencionar, também, o temor em não conseguir manejar as tecnologias necessárias para realizar suas aulas, ressaltou a insegurança que sentiu ao precisar retomar sua atividade docente. Ambos os professores compartilharam, vê-se, temores e inseguranças que são reflexos de uma lacuna presente nos seus processos de formação inicial e continuada. E considero esse um dos fatores mais impactantes do uso das NTDIC's em aulas nesse momento pandêmico, sejam presenciais ou remotas: é urgente a necessidade de se reformular os processos de formação de professores, inicial e continuada, pois os processos de ensino-aprendizagem precisam acompanhar as mudanças que vêm acontecendo nesta sociedade que já nasce imersa num mundo permeado por tecnologias digitais.

A quarta questão tinha como eixo saber se os professores, numa situação pós-pandêmica e de retorno às aulas presenciais, tinham o interesse de levar as NTDIC's para o dia a dia de seu exercício docente. Ambos os professores reconhecem que suas atividades não serão por eles encaradas da mesma forma que no momento anterior à pandemia, a realidade mudou e a inserção das NTDIC's na prática docente se tornou algo inevitável para o professor que deseja reter cada vez mais a atenção do aluno de maneira assertiva, na opinião dos professores. Então, outro impacto provocado pela inserção das NTDIC's nos processos de ensino-aprendizagem durante o contexto de aulas remotas emergenciais foi o reconhecimento desses recursos como uma fonte didática que deve ser explorada, e cada vez, melhor explorada, pelos profissionais docentes, não apenas nas aulas remotas, mas também nas aulas presenciais – fator este que pode motivar o aluno a aproximar-se das línguas estrangeiras e distanciar-se da crença que deslegitima o seu ensino.

A última pergunta visava saber se os contextos escolares em que os professores estão inseridos estariam aptos para que eles seguissem utilizando as NTDIC's em contexto pós-pandêmico e se os gestores das escolas em questão se mostram interessados em tornar as



tecnologias digitais um poderoso aliado da educação. O professor 1 relata que, pela falta de aparatos tecnológicos que possibilitem o uso das NTDIC's em suas aulas, terá que adaptar tais recursos fazendo com que o celular se torne a principal ferramenta de acesso à Web 2.0 por ele e pelos alunos. O mesmo professor ainda diz que a falta de recurso faz com que a gestão escolar não consiga adquirir aparatos tecnológicos – fato bastante questionável em diversas esferas. Penso que quando há uma gestão escolar preparada para lidar com as responsabilidades de sua função, toda a infraestrutura (física e humana) do ambiente escolar evolui nos aspectos necessários, mesmo que muito paulatinamente.

Já a professora 2 afirma que a escola em que trabalha terá, sim, o suporte necessário para que ela leve as NTDIC's para suas aulas presenciais num momento pós-pandêmico. E segue afirmando que se sente motivada pela ampliação de recursos da instituição. As NTDIC's não são só fontes de ferramentas que florescem os processos de ensino-aprendizagem, são, na verdade, um potente fator de conexão entre professor-aluno/aluno-professor/aluno-aluno, o que possibilita tornar a aprendizagem cada vez mais colaborativa, significativa, justamente por estar intrinsecamente presente na vida dos alunos, e ativa. Logo, sua presença no ensino é levar em consideração o aluno e suas vivências como protagonistas do processo.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As NTDIC's marcaram presença no Ensino Remoto Emergencial em período pandêmico, sobretudo, por meio do Google Meet, plataforma de videoconferências que possibilitou a realização das aulas síncronas; uma ferramenta que nos mostra, na prática, a possibilidade de se estabelecer processos de ensino-aprendizagem a distância. Outra plataforma utilizada que atualmente se destaca é o Google Classroom, plataforma que permite a organização de turmas, grupos, postagem de materiais didáticos, tarefas, provas... e estabelece comunicação ativa entre o professor e os alunos, além de ser uma excelente maneira de levar o estudante à prática do uso da língua fora de sala de aula. Vale ressaltar que esses são apenas dois exemplos das variadas possibilidades de se trabalhar com as NTDIC's em contexto pedagógico e via meio digital.

Ainda que na modalidade presencial de ensino, muitos professores não se atentassem para a importância do uso dessas ferramentas, por que não refletir sobre os desafios do crescimento e do enriquecimento de nossa atuação profissional a partir das experiências adquiridas nesse momento pandêmico? O ensino presencial, num contexto pós-pandêmico, deve incorporar tais plataformas em seus processos de ensino-aprendizagem. Manter essa



relação direta com o aluno por meio das NTDIC's só vem a somar em se tratando de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Imaginar um contexto em que o ensino presencial é suplementado de plataformas provenientes das NTDIC's pode indicar um ensino que atinja o aluno em esferas que somente a presença e a voz do professor não dão conta de alcançar, muitas vezes.

Os principais impactos apontados em relação ao uso das NTDIC's no ensino de espanhol como língua estrangeira nesta investigação são os que concernem às condições propícias para a concretização do uso de tais ferramentas. Se podemos falar de impactos negativos, creio, talvez, a maioria deles decorram de má administração de recursos financeiros por alguns gestores escolares que não encaram a atualização e a manutenção de seus recursos tecnológicos como um dos fatores prioritários para a inserção da escola numa sociedade que já está completamente imersa em tecnologias digitais e de rede no dia a dia. Este aspecto é reflexo de um problema estrutural que necessita de tratamento desde a base: falta de preparo qualificado de profissionais que atuarão como gestores de uma comunidade escolar – e sobre isso, aqui caberiam discussões que vão além da proposta que ofereço.

De resto, o que reafirmo uma vez mais é que a presença de aparatos tecnológicos que possibilitem o uso das NTDIC's nas escolas, seja para o ensino presencial, seja para o ensino a distância, é de fundamental importância para que haja uma relação mais próxima e motivadora entre os atores que compõem o corpo escolar.

A necessidade de uso das NTDIC's no Ensino Emergencial Remoto nos mostrou que tais ferramentas não só podem, como devem, ser somadas aos processos de ensino-aprendizagem quando as aulas presenciais voltarem num contexto pós-pandêmico. O uso dessas ferramentas tem um valor pedagógico verdadeiramente potente quando bem aproveitadas e de acordo com um planejamento prévio. Quando se trata do ensino de línguas estrangeiras, trabalhar as quatro habilidades (escrita, leitura, audição e fala) por meio do uso das NTDIC's pode fazer com que a evolução da aprendizagem do alunado seja significativamente mais assertiva, promovendo motivação para que o aluno consiga se comunicar em língua estrangeira por meio das plataformas.

Outra principal problemática que se apresenta de forma concreta é a falta de preparo dos professores de língua estrangeira em manejar as NTDIC's em suas aulas. Muitos professores nem ao mesmo se atentam para a necessidade de inserir tais ferramentas em sua rotina profissional, alguns sob a justificativa de que sua formação inicial feita há 10, 20, 30 anos não



contemplava tais questões que emergiram mais recentemente. Entretanto, tal justificativa nos mostra que há um certo desinteresse nas perspectivas da formação continuada de professores da rede básica de ensino, ou, pelo menos e tão ruim quanto, desinteresse direcionado à oportunidade de cursar esse tipo de atualização. Cabe a cada um de nós, professores, refletirmos sobre nossa prática docente e buscarmos estar cada vez mais atualizados com as necessidades de nossos alunos e da sociedade em que estamos inseridos.

Por fim, destaco que este artigo, enquanto resultado de pesquisa-ação, tem o caráter de incitar outros pesquisadores a se debruçarem em discussões que não puderam ser contempladas nestas páginas: desde atividades práticas que possam ser realizadas com o uso das NTDIC's no ensino de língua estrangeira da rede básica de ensino até problemáticas que envolvem políticas estruturais relacionadas à gestão escolar e à formação de professores, inicial e continuada.

Acredito que a transformação de nossas práticas pedagógicas começa com a reflexão de quem somos e do que fazemos no hoje; de quais objetivos queremos e devemos alcançar; de quais alcançamos e em quais falhamos. Não se deve ter medo do novo; antes, faz-se necessária a (auto)reflexão sobre nossa atuação profissional afim de usarmos o novo a nosso favor.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Karla Raieska Cândido. **O Uso Dos Aplicativos No Ensino Aprendizagem De Espanhol: novas práticas em novos suportes**. 2019. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal da Paraíba.

ALMEIDA, Ítalo D.'Artagnan. **Novas tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino de Geografia: um olhar sobre o ensino público de Recife**. 2016. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

CASTILHO, Maria Auxiliadora de. **A utilização de tecnologia de informação no processo de ensino-aprendizagem no ensino superior na modalidade presencial**. 2012. Tese de Doutorado.

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

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

FEDERAL, Senado. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF**, v. 19, 2005.

GREGOLIN, Isadora Valencise. Tecnologias para inverter a sala de aula: possibilidades do Currículo+ para o ensino de língua espanhola em São Paulo. **Revista EntreLínguas**, p. 179-190, 2016.

INSTITUTO CERVANTES. **El Español: Una Lengua Viva. Informe 2019.** [S. l.]. Acessado em 13 fev. 2021. Disponível em: [https://www.cervantes.es/imagenes/File/espanol\\_lengua\\_viva\\_2019.pdf](https://www.cervantes.es/imagenes/File/espanol_lengua_viva_2019.pdf). Acesso em: 6 fev. 2021

HODGES, Charles et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause review**, v. 27, p. 1-12, 2020. Tradução de Nathália Marco

LITWIN, Edith (Org.). **Tecnologia educacional. Política, histórias e propostas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **MEC autoriza ensino a distância em cursos presenciais.** Portal do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/86441-mec-autoriza-ensino-a-distancia-em-cursos-presenciais>. Acesso em: 6 de fev. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Conselho Nacional de Educação. Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. **DOU 10/12/2020, Edição 236, Seção 1, Página 106.** [S. l.], 10 dez. 2020. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/wp-content/uploads/2020/12/Parecer-cne-cp-019-2020-12-08.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2021.

O'REILLY, Tim. **O que é Web 2.0: padrões de design e modelos de negócios para a nova geração de software.** V. 5, 2005. Disponível in <http://www.cipedya.com/doc/102010>. Acesso em: 8 fev. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: da conceituação à operacionalização. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, n. 39, p. 15-15, 2014.

RIO GRANDE DO NORTE. **Decreto nº 29.742, de 4 de junho de 2020.** Institui a política de isolamento social rígido para enfrentamento do novo coronavírus (COVID-19), impõe medidas de permanência domiciliar, de proteção de pessoas em grupo de risco e dá outras providências. Rio Grande do Norte, 4 jun. 2020. Disponível em: [http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id\\_jor=00000001&data=20200604&id\\_doc=685295#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2029.742%2C%20DE%2004,risco%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias](http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20200604&id_doc=685295#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2029.742%2C%20DE%2004,risco%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias). Acesso em: 6 fev. 2021.

SILVA, Marco. Sala de aula interativa: a educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. **Boletim Técnico do Senac**, v. 27, n. 2, p. 42-49, 2001.



# CAPÍTULO 7

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

**Bruno Henrique Xavier Moisés**, Licenciando em Letras – Inglês, UFRN

### 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 específico e singular e, ao mesmo tempo, comum em relação à vontade de dar continuidade aos estudos. Tais informações foram coletadas através de depoimentos de alunos, que apresentarei a partir de suas narrativas, e concluirei com minhas reflexões e experiências como professor em formação inicial inserido no contexto de Ensino Remoto.

**Palavras-chave:** Estágio de Formação de Professores; Ensino de Jovens e Adultos; Ensino Remoto; Coronavírus

### INTRODUÇÃO

Todos os anos, novos velhos alunos voltam à escola na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos); voltam para um lugar onde muitos já estiveram outrora e retornam, hoje, 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 no 9.394 (BRASIL, 1996), na seção V, no capítulo II, discorre sobre a oferta da EJA, 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 sua importância, o potencial de se estabelecer uma educação inclusiva com 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 não se efetiva, pois se estabelece um novo lugar: o mundo virtual. Com a pandemia do novo Coronavírus, uma grande e abrupta medida denominada de “ensino remoto” foi tomada para que uma porcentagem de alunos conseguisse ter acesso à educação mesmo após a suspensão das aulas presenciais, de modo a minimizar o prejuízo com os impactos que o vírus



causou e segue causando no mundo. Dessa forma, professores e alunos tiveram que aprender simultaneamente, durante as aulas, a outros afazeres domésticos ou trabalhos, a usar as tecnologias pertinentes, além de configurarem suas próprias casas, neste momento, num substituto do espaço físico escolar – e que de nenhuma maneira consegue alcançar o mesmo valor para a aquisição do conhecimento. Portanto, assim como o ambiente físico das escolas públicas apresenta seus problemas, a escola virtual não é diferente.

Neste artigo, discutiremos acerca dos desafios – tanto dos docentes e professores de formação inicial, quanto dos próprios alunos no ensino remoto – com um olhar mais direcionado para as turmas da EJA, para que possamos identificar seus anseios e desafios e, assim, melhorar suas atuações diante do atual cenário de pandemia. Essas informações, por sua vez, apresentam valor global para o entendimento e elaboração acerca do contexto pedagógico e sócio-histórico atual do ensino de línguas no ensino fundamental e no módulo remoto. Ou seja, fazemos aqui um ínfimo, mas importante, retrato historiográfico por ótica pessoal.

### **1. Tecnologia como aliada e barreira em tempos de pandemia**

O ano de 2020 foi marcado por várias mudanças em todos os âmbitos da vida, com a educação sendo uma das mais afetadas pela chegada do Coronavírus no Brasil, e especificamente pela queda do Sistema de Ensino Presencial. Nessa situação de profunda mudança, uma rápida adaptação foi duramente exigida por todos os profissionais da educação. Os professores, principalmente, precisaram rever e reformular suas práticas de ensino na tentativa de continuar atendendo às reais necessidades da Educação em tempos tão difíceis.

Quando da suspensão das aulas presenciais, quase todo o sistema de ensino ficou congelado por semanas até que uma solução fosse encontrada – precisava ser encontrada, ou a resposta seria deixar de ofertar aprendizagem aos alunos de todos os níveis em todo o Brasil, pois não se faziam possíveis aulas presenciais em um espaço físico como outrora nas instituições de ensino. O ensino remoto se estabelece num contexto de pandemia global que afetou não somente a Educação e a Saúde, mas também todos os outros setores essenciais para a vida. Cientistas da FIOCRUZ (2020) afirmaram:

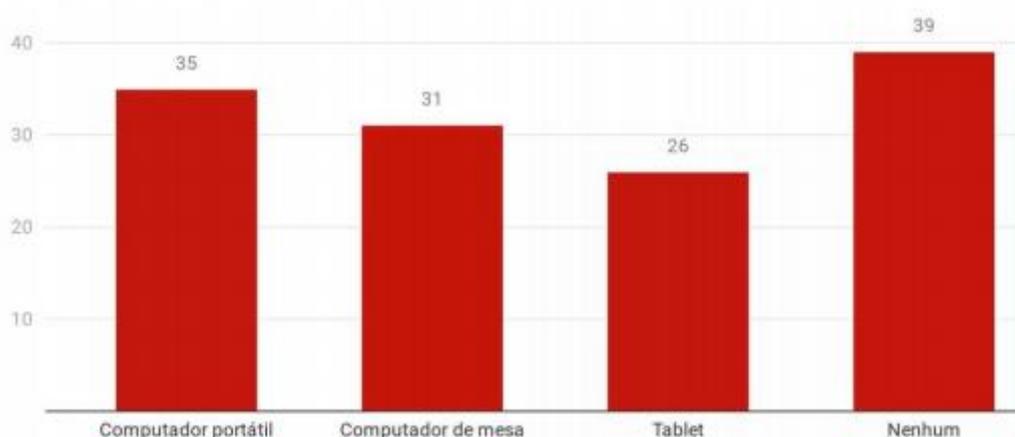
A estimativa de infectados e mortos concorre diretamente com o impacto sobre os sistemas de saúde, com a exposição de populações e grupos vulneráveis, a sustentação econômica do sistema financeiro e da população, a saúde mental das pessoas em tempos de confinamento e temor pelo risco de adoecimento e 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, com o Ensino em suspensão desde o começo de março de 2020, e uma situação de caos em diversos outros âmbitos da sociedade, semanas foram necessárias para definir uma medida, mesmo que paliativa, para que a Educação fosse descongelada e, assim, a água derretida seguisse seu curso natural e fosse dada continuidade ao processo de aprendizagem dos educandos.

A forma encontrada foi adotar a tecnologia como grande aliada em tempos de crise e estabelecer um modelo geral de ensino remoto. Se outrora as práticas de ensino eram fixadas nos currículos, normatizadas pela LDB, com a expectativa de serem cumpridas à risca em conteúdo e calendário, agora, com a chegada da pandemia, tais práticas tiveram que ser flexibilizadas. Com as aulas presenciais impedidas, aulas remotas tiveram que ser implementadas, a partir de diferentes plataformas, com diferentes acordos, em diferentes tempos; e em todos esses o uso da tecnologia é essencial.

Essa tecnologia que é aliada para alguns também é uma barreira para muitos. Segundo dados da TIC Educação (2019), muitos alunos da rede pública de ensino não possuem os aparatos tecnológicos para que o ensino remoto possa agir de forma eficaz como aliado às novas práticas de ensino-aprendizagem. Como podemos ver no gráfico a seguir:

**Tabela 1 – Disponibilidade de aparelhos como computadores no domicílio em %**



Respostas apresentadas pelos alunos de escolas públicas à Pesquisa TIC Educação, 2019

**Fonte: TIC Educação 2019 – Foto: Infografia/G1**

“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” (Oliveira, 2020, G1). Essas palavras prenunciaram exatamente o que aconteceu e acontece até o momento no ensino remoto adotado para tentar suprir a falta das aulas presenciais durante o período da pandemia.



Ainda segundo Oliveira (2020), em sua interpretação dos dados do TIC Educação (2019), antes da pandemia, apenas 14% das escolas públicas tinham ambientes ou plataformas virtuais de ensino. Além disso, a dificuldade com os aparatos tecnológicos conectados à rede de Internet não recai somente sobre os educandos, mas também sobre os educadores, que muitas vezes nunca tiveram contato com esse tipo de tecnologia, de como utilizar a plataforma de reuniões do Google meet ou até mesmo como utilizar o WhatsApp para poder se comunicar com os alunos. Esse acaba sendo mais um elemento dificultador da vida e da prática docente, especialmente na escola pública e, sobretudo, porque exigente de respostas rápidas, sem preparo prévio ou suporte posterior. A pesquisa do TIC Educação (2019) expõe que 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 uso de tecnologias de rede que, um ano depois, viriam a ser parte vital de seus trabalhos.

Os números apresentados pela pesquisa feita no ano anterior à pandemia revelam o grande despreparo do sistema educacional em relação ao uso de tecnologias a serviço da educação e nos mostra, ainda, como a medida de adoção do Ensino Remoto foi uma mudança abrupta e difícil de se efetivada para a maioria das escolas públicas, caracterizando uma série de desafios, tanto para os educandos, em acompanhar as aulas, quanto para os educadores, que vêm tendo que se reinventar e aprender novos métodos de ensino.

## **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 para os envolvidos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), sejam eles educadores, gestores ou educandos.

A evasão escolar já era um ponto de tensão importante para a realidade da EJA antes da pandemia do novo Coronavírus. Com a sua chegada, a evasão se intensifica, pois em grande parte, alunos da EJA compõem a parcela significativa da população que está inserida nos trabalhos mais precários, nos trabalhos informais, nos subempregos, no desemprego e nos precários trabalhos terceirizados.

Essas são pessoas que não puderam parar suas atividades nesta pandemia, precisaram sair do isolamento para poderem ganhar sua sobrevivência. Além disso, especialmente as mulheres, também seguem sendo responsáveis por cuidar dos afazeres domésticos e, em muitos



casos, cuidar também de filhos, netos e dos familiares idosos mais próximos. Com tudo isso, e mais a considerável sobrecarga potencializada pelos medos e incertezas da conjuntura pandêmica, sobram pesos emocionais e cansaço físico, e falta tempo ou prioridade para investir em si. Então, como garantir o direito à Educação para esses jovens e adultos? Como evidenciar para este público a importância da Educação nesse momento?

Não parece ser uma tarefa fácil. Essa rotina dura que parece empurrar jovens e adultos para fora da escola precede à pandemia, apesar de agravada por ela. É de suma importância destacar que a situação atual da EJA não aconteceu do dia para noite, como parece ter sido a chegada do novo Coronavírus. Segundo os dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), enquanto em 2010 os estudantes da EJA abarcavam 8,3% do total de matriculados na Educação Básica no Brasil, em 2019, somaram apenas 6,7%, tendo como resultado 1.051.919 (um milhão, cinquenta e uma mil, novecentas e dezenove) matrículas subtraídas da modalidade de ensino. Esses dados revelam como a situação atual da modalidade de ensino EJA não foi criada pela pandemia que assolou país; o coronavírus somente potencializou de forma assustadora a evasão que já vinha acontecendo há tempos.

Assim, devemos lembrar que cabe ao governo estimular o acesso da população a essa modalidade de ensino, de acordo com o segundo parágrafo do artigo 37 da LDB (BRASIL, 1996), oferecendo condições dignas para que seja efetivado, de fato, o objetivo da lei, incluindo pessoas em novos âmbitos sociais através da educação e, assim, melhorando a qualidade de vida dessas pessoas. Apesar de todos os esforços por parte dos gestores, educadores e dos próprios educandos para fazer a EJA acontecer, há pouquíssimo investimento orçamentário, formativo e de infraestrutura por parte do governo para apoiar e estimular diretamente a adesão da população à modalidade e sua permanência até o final da formação, conforme prevê a lei. Isso impossibilita diretamente o sonho de milhares de jovens e adultos que tentam voltar aos estudos e acabam evadindo por diversas pressões externas à escola, mas que lhes são influência direta.

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



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, Expressão verbal, 2021)

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, Expressão Verbal, 2021)

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, Expressão Verbal, 2021)

Os presentes relatos ilustram muito bem a variedade de pessoas que temos em uma modalidade de ensino como a EJA. Temos três depoimentos de alunos da EJA 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 em casa, sendo a única responsável para lidar com tantas tarefas, incluindo cuidar do marido e filhos, uma sobrecarga que afeta seu desempenho. Ela vê na EJA um lugar diferente de onde passa o dia inteiro: um lugar onde ela pode socializar, conhecer pessoas, adquirir conhecimento e trocar experiências. Uma vez que a pandemia chega, além de intensificar o trabalho diário da dona de casa, gerente e agente de todas as tarefas domésticas, também a retira do ambiente escolar físico, que extingue quaisquer momentos em que pudesse estar distante a carga mental e físico de suas obrigações em casa. Com o psicológico sobrecarregado e o acúmulo prático dos afazeres domésticos, fica quase impossível para essa estudante acompanhar o ritmo das aulas – que estão, aliás, seguindo um ritmo mais rápido que anteriormente, justamente na tentativa de recuperar o tempo sem aulas no começo de 2020.

No segundo depoimento, temos o caso de um senhor mais velho do que a estudante do depoimento anterior e, ao contrário da jovem dona de casa que disse não ter problemas em relação ao uso da tecnologia, ele demonstra extrema dificuldade com os aparatos tecnológicos no começo do Ensino Remoto. Para além disso, ele possui uma internet de baixa qualidade e tinha que interromper a aula para pedir para o professor repetir várias vezes, o que lhe causava um certo constrangimento: “Eu confesso que ficava um pouco envergonhado”. A falta de um suporte e do conhecimento das tecnologias digitais pode 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.



Dessa forma, a ausência dessa integração digital no ensino fez com que a mudança abrupta do ensino presencial para remoto causasse um grande impacto na experiência de aprendizagem de muitos alunos da EJA. Ademais, algo bastante interessante é que, apesar das dificuldades encontradas para usar as tecnologias digitais, o senhor acabou aprendendo muito durante o Ensino Remoto no ano de 2020, fazendo com que sua experiência com essa metodologia fosse convertida em conhecimento e, assim, facilitando sua experiência 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 e preparado para usar o mundo digital como aliado não poderá doar esse conhecimento para os alunos, ficando, assim, todos sem usufruir do ciberespaço. Então, cabe ao governo capacitar e dar todo o suporte possível para que, no futuro próximo, tanto os educadores quanto os educandos consigam fazer parte de um ambiente virtual – integrado com o ambiente físico – com qualidade satisfatória.

No terceiro depoimento, podemos acompanhar o relato de uma família que, assim como muitas outras, teve seus objetivos interrompidos pela pandemia. Com o desemprego que assolou várias pessoas no Brasil, os que ainda possuíam ocupação tiveram que achar meios de manter suas casas financeiramente estáveis, na medida do possível. O jovem do terceiro depoimento, assim como a jovem do primeiro, não teve muitos problemas com a parte tecnológica. A falta de tempo também foi um dos maiores problemas para ele, que teve de trabalhar também à noite para garantir uma renda extra familiar, impossibilitando, assim, sua presença em algumas aulas. É válido refletir aqui, também, como o jovem desse depoimento nos revela que a modalidade de ensino remoto, apesar de todas as dificuldades, é o que se pode fazer no momento, por ser mais flexível do que o ensino de forma presencial, apontando o ensino híbrido como uma possibilidade viável para muitos que acabariam evadindo da EJA por dificuldade de manejar o tempo para a escola.

### **3. Minhas reflexões e experiência 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 docente responsável pelas turmas. Em conversa com a professora, ela me relatou que muitos alunos da EJA acabaram desistindo do ano letivo, pois não conseguiram se adaptar ao formato remoto. Muitos diziam que não conseguiam aprender daquela maneira e a presença na aula sem aprendizado não fazia diferença na vida deles.

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 todo o esforço envolvido nela tornam-se inválidos. Ainda segundo a professora, quase uma turma inteira decidiu parar e esperar as aulas presenciais voltarem, pois consideraram que apenas dessa maneira seria viável, dadas as suas prioridades de vida e o esforço que significava voltar a estudar. Ainda há outra turma em que poucos alunos aparecem e, quando presentes, pouquíssimos interagem na aula, fazendo do ambiente escolar, mesmo que virtual, um lugar em que aparece com destaque apenas a voz do professor.

Como já vimos durante este artigo, há vários motivos externos e internos que contribuem diretamente para a evasão escolar desses alunos da EJA. No entanto, também vimos que pode dar certo, como nos depoimentos que reivindicam o ensino remoto como a melhor opção no momento, pela flexibilidade que representa, potencializando a ideia de um ensino híbrido. Ademais, os alunos que puderam, de alguma forma, experienciar esse ensino remoto, adquiriram experiências e aprendizados que talvez nunca tenham tido antes, como o senhor do segundo depoimento supracitado que, por meio do uso contínuo das tecnologias digitais, aprendeu a usá-las. Isto evidencia que a inclusão digital é uma necessidade premente em nossa sociedade. Ela ajudará a formar não somente cidadãos mais informados e atualizados como também cidadãos com maiores potenciais de atuar na sociedade em contextos que necessitem desses recursos tecnológicos.

Também nesse processo recente de professor em formação, tenho tido a oportunidade de acompanhar turmas do ensino fundamental em idade regular. Após a experiência junto à EJA, espontaneamente teci comparações que foram cerne dessas reflexões, e acredito que, como professores, temos que trazer mais atenção para a EJA, pois, ao contrário dos alunos que frequentam a escola na “idade certa”, ela é uma modalidade composta por adolescentes com mais de 15 anos, jovens, adultos e, em muitas turmas, idosos, que, por vários motivos, não conseguiram seguir anteriormente com o processo de escolarização. Esse é um público com diferentes objetivos pessoais: como conseguir ler textos religiosos; conseguir o diploma para



atender os requerimentos de empregos; registrar memórias; participar da vida em sociedade; ou até mesmo realizar o sonho de entrar em uma universidade, dentre outros. É de suma importância que o educador não apenas transfira o seu exercício docente, ou seja, seus planos de aulas, a metodologia utilizada e os materiais didático-pedagógicos diretamente das turmas de ensino fundamental regular para os alunos da EJA. São alunados diferentes, com circunstâncias, objetivos e tempo de aprendizagem diferentes.

Os alunos da EJA já têm muitas experiências de vida, já possuem uma bagagem cultural vasta e diversa, e não voltam para o velho lugar simplesmente para continuar os estudos do ponto em que pararam. Esses indivíduos retornam ao ambiente escolar para expandir o conhecimento que já possuem a partir de sua própria vivência. Isto, tal qual descrito por Paulo Freire (1996), abre-nos um leque importante a partir do qual intervir com a Educação de Jovens e Adultos, de maneira articulada às suas experiências e expectativas. De acordo com o autor, devemos respeitar o conhecimento dos alunos e usá-los para integrar o conhecimento gerado com eles dentro de sala de aula, seja este ambiente físico ou virtual. Desse modo, nesse retorno a um novo lugar, ou seja, o ambiente escolar virtual, precisamos, como professores, refletir criticamente sobre nossa prática e levar em consideração as bagagens culturais ali existentes, suas disposições e suas necessidades. O ensino na EJA é mais que a mediação do conhecimento curricular e, na modalidade remota, é mais do que a mediação das plataformas tecnológicas; estamos lidando com a inserção formal de indivíduos na sociedade anteriormente tolhidos de seu direito à educação. Especialmente nesse contexto, “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (FREIRE, 1996, p. 16).

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os obstáculos apresentados durante o artigo revelam os desafios e a complexidade que envolvem a modalidade de ensino de EJA, destacados, principalmente, pelos depoimentos colhidos e discutidos. Além disso, destacam-se, também, as caracterizações dicotômicas acerca das tecnologias como aliadas do ensino ou barreiras ao ensino remoto.

Também gostaria de ressaltar a importância de um olhar mais atento aos alunos da EJA, pois, como vimos, são sonhos, objetivos, pessoas diferentes, com o mesmo desejo de retornar para um velho lugar. O ambiente escolar é valorizado como aquele em que estão todos juntos ao professor, construindo, expandindo e trocando conhecimentos uns com os outros, para que consigam realizar seus desejos.



Fazem-se necessárias políticas de apoio e incentivo governamentais para que a população volte às aulas, incluindo direcionamento orçamentário para as escolas, políticas concretas de suporte tecnológico e de infraestrutura para educandos e educadores, criação de ambiente escolar virtual confortável e acolhedor. É válido lembrar os alunos da EJA tendem a ser pessoas já marginalizadas pela sociedade, pessoas que tiveram de abandonar os estudos para ocupar os postos de trabalhos mais precários, trabalhos informais, subempregos, trabalhos terceirizados, ou mesmo que vivem no desemprego. Ao mesmo tempo em que o ambiente escolar é, para muitos, um locus de verdadeira inclusão, de inserção social como sujeito munido de direitos, também é um lugar que, contraditoriamente, pode efetivar a exclusão quando há ausência de políticas públicas que mantenha e alimente as necessidades estruturais e profissionais desse ambiente de transformação humana, sobretudo nesta situação da educação pública durante a pandemia.

As experiências que tive até este momento, os professores que estiveram e estão ao meu lado levam-me a escolher profissionalmente um caminho sem volta: o da Educação. Tive a oportunidade de acompanhar aulas maravilhosas, que me fizeram refletir muito acerca desse tema e, apesar de todos os obstáculos que possam, talvez, desmotivar alguns professores em formação inicial, sinto-me confiante em seguir esse caminho. A Educação leva a um grande e melhor cenário. Vai ser um longo caminho, eu sei, mas estou disposto a caminhar até o final, pois sei que não estou sozinho.

## REFERÊNCIAS

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

BONILLA, Maria Helena Silveira. **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. **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, Elida. 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 8

## PARA QUÊ LITERATURA EM TEMPOS DE CRISE? O USO DO TEXTO LITERÁRIO EM AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

**Luma Virgínia de Souza Medeiros**, Graduanda na licenciatura em Língua Espanhola, UFRN

### RESUMO

O uso do Texto Literário (TL) em aulas de Língua Estrangeira (LE) traz muitas vezes limitações em seu trato: ou é visto como um ornamento, quase exótico (NARANJO, 1999), ou é usado em atividades controladas, como exercícios de signos de pontuação, de acentuação etc., deixando-se de lado possibilidades criativas capazes de formar leitores e desenvolver diversas habilidades, além da leitura e escrita, a oral (JOUINE, 2008). Em uma pandemia global, em que é necessário repensar novas (e velhas) ferramentas didáticas para as aulas, rascunhamos um caminho possível, e necessário, da união entre língua e literatura como alternativa ao esvaziamento de valores e compromisso crítico com a língua e contra a instrumentalização do ensino. Defendemos, neste trabalho, que o TL corresponde a um material autêntico, pluricultural, e é instrumento didático integrador e catalisador de atividades pedagógicas. Seu uso ajuda a formar o sujeito reflexivo, promove a comunicação e a aprendizagem a partir de um lugar multicultural. Ao final, propomos uma possibilidade de sequência didática, com atividades prévias, simultâneas e posteriores à leitura do texto.

**Palavras-chave:** textos literários; língua e literatura; sequência didática; espanhol como LE.

### ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A literatura sempre foi algo fundamental à humanidade. Melhor dizer, a literatura não como uma instituição restrita à cultura livresca, senão como a capacidade humana de fabular e imaginar histórias, (re)contar narrativas de si e do outro. Como nos traz o pesquisador André Melo (2020, p. 213), “até hoje, não se tem notícias de nenhum povo que viva ou tenha vivido sem cantos, histórias, mitos, lendas, narrativas ou qualquer tipo de poética”. O ato de narrar-se, de compartilhar e de ouvir, favorece uma expansão e complexificação da experiência humana, oportuniza o autor e o leitor a se aproximarem, ou a se distanciarem, possibilita, apesar de não garantir, uma construção de alteridade e empatia.

O ato de ler literatura não passa apenas por decodificar palavras e uni-las em frases, mas pressupõe um processo de compreensão crítica que antecede e se expande na experiência no/de mundo (FREIRE, 1988). Para Antonio Candido (1995, p. 177), a literatura é um direito fundamental, incompreensível, que pode ser usada como “um instrumento poderoso de



instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo”.

Apesar dos avanços nos paradigmas dos Parâmetros e das Orientações Curriculares, a saber, que ampliam a perspectiva do Texto Literário (TL) para o uso além da classificação estética e da localização na história da literatura (MARTIN, 2013), vemos que o ensino da língua estrangeira ainda sofre várias barreiras para assumir a união entre língua e literatura em aulas. Há a crença que trabalhar o TL não será dinâmico, divertido, que só serve para desenvolver a compreensão leitora, não as demais, ou ainda que o aluno não se interessa por ler literatura.

Além disso, a língua entrou no mercado com exigências próprias, como um produto que tem status, de menor ou maior prestígio, a depender da língua, com métodos e materiais didáticos, muitas vezes enrijecidos, que obriga o professor a se adequar às exigências e a dispor seu conhecimento a serviço de termos utilitários. Isso limita a formação do professor reflexivo, que é aquele que reflete sobre a (sua) prática e busca um posicionamento crítico no processar da experiência. Como traz Walter Benjamin em seu texto *Experiência e pobreza*, de 1933, “qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?”

Despertados por essa pergunta, em um processo de formação de professores e, não menos importante, passando por uma pandemia global causada pelo vírus SARS-CoV-2, responsável pela COVID-19, rascunhamos um caminho possível e necessário da união entre a literatura e aulas de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), como alternativa ao esvaziamento de valores e compromisso crítico com a língua, contra a instrumentalização do ensino, e defendendo o encorajamento do uso do TL por professores desde o seu processo de formação no ensino superior.

Começaremos com um debate sobre o valor da literatura em momentos de crise, seguiremos pensando no uso do TL em aulas de LE, para, por fim, sugerir propostas de sequência didática para uso em sala de aula. Faremos nossas considerações finais a respeito da contribuição da literatura e do uso do TL no processo da experiência do professor e alunos.

## **1 PARA QUÊ LITERATURA EM TEMPOS DE CRISE?**

Assistimos atualmente, e não de forma preparada, a virada do século XX, marcada por uma crise: a pandemia mundial causada pelo Coronavírus, que ressalta ainda mais o abismo da desigualdade social e as frágeis armas que temos para enfrentar um surto epidemiológico. Falar de dentro do olho de um tornado, sem ter a dimensão das proporções de tudo que irá mudar é



arriscado, mas é extremamente necessário. Expomos nossas preocupações sobre as relações humanas, sobre o modo de interagir nessa “nova ordem mundial”, preocupados ainda com questões basilares para o homem, o de vida e morte, mas sem deixar de lado a reflexão crítica de como iremos (re)formar o mundo que queremos. Dentro disso, pensamos na educação.

Em 1999 o sociólogo suíço Philippe Perrenoud, quase antevendo futuros problemas, questionava frágeis pilares da educação: “a escola pode ficar imóvel em contextos sociais em transformação?”, e ainda “Como formar professores em contextos sociais em mudança?” Para ele, ainda que a sociedade estivesse em constante transformação, que governos mudem, o mundo passe por crises ou conflitos graves, ainda assim, a escola teria que manter-se funcionando com seus objetivos a fim de “salvar alunos e mestres”. Para ele, “é importante que a escola seja, em parte, um oásis e que ela continue a funcionar nas circunstâncias mais movimentadas, mesmo em caso de guerra ou de grande crise econômica” (PERRENOUD, 1999, p. 2). Mas para que isso aconteça, é necessária uma prática reflexiva e participação crítica na formação do professor. Segundo Perrenoud (1999, p. 5), a escola não muda tão rapidamente quanto a sociedade, senão por pressões de mudanças nas sociedades, e se adapta o mais tarde possível e de maneira defensiva: “na ausência da adesão massiva das pessoas da escola a uma política de educação visionária e audaciosa, a mudança social adquire, antes de tudo, aparências de uma imposição a ser ignorada pelo maior tempo possível”.

Dessa forma, se por um lado estamos passando por uma grande transformação, de escala mundial, que nos volta a cuidados básicos como o de manter a saúde física e psíquica em tempos de crise, por outro, inauguramos uma nova era com soluções a novos e antigos desafios, em busca da educação inclusiva, democrática e emancipadora. Nesse contexto, surge a pergunta provocativa inspirada na que fazia Theodor Adorno na Escola de Frankfurt<sup>29</sup>: para quê literatura em tempos de crise? Qual o espaço que ela ocupa, quando a preocupação está voltada para soluções práticas, que lidam com o corpo, ou com a matéria biológica? Haverá lugar para ler pelo prazer, para aprender com outros que vieram antes de nós, ou mesmo contemporâneos? É possível fazer isso em sala de aula (virtual)?

Estudar literatura e ensino é uma escolha pedagógica e política, dentro ou fora de crises. Se a literatura está com a humanidade desde os tempos mais remotos - em 2000 a.C. já temos a Epopeia de Gilgamesh - ela acompanhou transformações, expandiu experiências, e também

---

<sup>29</sup> Apesar de não haver o registro formal, associa-se a célebre frase “Haverá poesia depois de Auschwitz?” a Theodor Adorno.



representou resistência em muitos momentos. Como defende Paulo Freire, "ensinar em momentos de crises exige alegria e esperança". A alegria é necessária à prática educativa, e a esperança, por sua vez, movimenta um grupo para a melhora humana e o progresso social: ela impulsiona a experiência histórica.

A literatura, então, aparece como ponte entre sujeitos que ampliam a experiência humana, horizontaliza histórias e contribui para a sensibilização e alteridade de uns com os outros. Ela também é um lugar de interação entre pessoas de diversas culturas, diferentes épocas, alimenta o imaginário e pode contribuir de forma criativa para (re)fazer os parâmetros. Ter, o aluno, contato com literatura estrangeira guiado pelo professor é muitas vezes a única oportunidade de relação direta com outra cultura, o que contribui no processo de identidade pessoal e de nação; permite um repertório literário e de mundo ao leitor; que pode, na verdade, deve ser trabalhado de maneira dinâmica e criativa.

Dessa forma, longe de querer fechar o problema, respondendo-o com uma única solução – coisa impossível à humanidade, que é ampla e diversa – queremos nos somar àqueles que pensam a problemática da educação em tempos de crises, no cenário de sala de aula do professor de língua estrangeira: como contribuir com as aulas de línguas estrangeiras em escolas? Apenas novas tecnologias são as saídas para aulas dinâmicas e criativas de língua estrangeira? O texto literário (TL), em novos ou velhos suportes, contribuem com a construção reflexiva dos alunos e ajuda a formar o conhecimento com o professor?

Essas reflexões constituem o tecido desse ensaio estabelecendo como eixo pensar uma velha amiga da humanidade, a literatura, como suporte criativo em aulas de língua e com fins pedagógicos. São sobre esses usos que nos dedicaremos na próxima sessão.

## **2 VANTAGENS PEDAGÓGICAS DO USO DO TEXTO LITERÁRIO**

O TL é um material com potencial educativo e afetivo. Ele é mostra viva de uma cultura, é autêntico, feito para uma comunidade leitora, é artístico e é produto de um tempo e um espaço. Além disso, o impacto que uma leitura pode causar no sujeito é incomensurável, há obras que são lembradas por anos por seus leitores, e influenciam em várias áreas criativas e do conhecimento, das quais nem o autor nem o professor têm controle, afortunadamente. Isso porque a literatura é um objeto de difícil estudo, e que não se permite etiquetar ou mensurar. Ela não se “aprende”, tampouco “se ensina”, mas sim “se vive”, “experimenta-se”, “assimila-se” (MENDOZA, 2006).



Já a formação leitora-literária se alcança na consolidação da habilidade de formar expectativas, de inferir, de construir hipótese do significado, desenvolvidos no processo de leitura, e se completam na capacidade do leitor de reconhecer a intenção do texto, o que conhecemos como interpretação textual (MENDOZA, 2006). Apesar disso, trabalhar com o TL em sala de aula ainda é um desafio. Ele é muitas vezes visto como adorno, para representar um povo ou cultura, podendo chegar a ser, como pontua Naranjo (1999), um “mero trazo ornamental, cultural y casi exótico”, ou serve ainda para afirmar a superioridade das bellas letras (MARTIN, 2013). As atividades comumente feitas giram em torno da representação de movimentos literários, ou questões controladas, como exercício de signos de pontuação, de acentuação, regras sintáticas etc. Esses usos tímidos reforçam uma ideia de inadequação dos Tls em aulas de Língua Estrangeira (LE).

A união da literatura à língua ainda é marginalizada, inclusive, nas aulas de língua materna (MARTIN, 2013). Apesar disso, as lutas dos PCNs indicam para um “letramento” do leitor: “para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou de características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências” (PCN+, 2002, p. 55). Para Mendoza, o que se considera “ensino da literatura” vem sendo muito mais o estudo de um panorama da história da literatura, dos autores e suas obras sequenciados cronologicamente, do que o contato direto às obras:

Con todo ello, ha resultado que el estudio de la literatura sólo ha servido para ampliar el conocimiento enciclopédico, es decir el conocimiento de datos y de referencias que corresponden a la catalogación de hechos culturales. Hay que reconocer que es mayor el conocimiento directo de las mismas, el cual depende exclusivamente de la lectura. Pero todos esos conocimientos no han servido para que los estudiantes participen de esas mismas producciones literarias que estudian. (MENDOZA, 2006, p. 97, grifos do autor)

Nesse sentido, a perspectiva do uso do TL traz questões relevantes aos debates que integram língua, cultura e sociedade. Algumas vantagens do uso do TL são: despertar a capacidade reflexiva dos alunos, desenvolver a criticidade do aprendiz, reconhecer a estética da obra, os elementos que constituem a realização discursiva, social e do sujeito político, entre outros. Como traz André Melo (2018, p. 217), a literatura em sala “ultrapassa dicotomias porque esfumaça as fronteiras entre mundo/pessoas, ser humano/natureza, razão/emoção, teoria/prática, permitindo-nos captar a realidade como processo em constante devir e elaboração”.

Além disso, conhecer(-se) pela literatura é também nos colocar como devir, sujeitos em transformação, tanto o aluno que tem acesso à leitura, como o professor, que se põe aberto para



receber diferentes percepções e olhares, o que culmina para o entendimento que o ensino não é algo acabado, mas que está em construção entre as partes envolvidas. O ato de ensinar, assim compreendemos, é também o de aprender.

Para Jouine (2013, p. 125), o TL, além de ser uma ferramenta para o ensino e a aprendizagem de vocabulário, ortografia e um sem fim de conteúdos relacionados à língua meta, é também responsável por trazer questões da percepção humana desde outras miradas, mostrar a diversidade de pensamentos em outra língua, comunicar-se de perto com o autor da obra, fazendo uso de uma linguagem cotidiana e criativa. O TL é, então, um documento autêntico e fonte de inúmeras possibilidades de trabalho.

Ele pode ser utilizado com alunos de diferentes níveis, desfazendo o mito de que só se pode usar em grupos que demonstram um conhecimento avançado na língua. Segundo o autor, o TL é uma informação de entrada compreensível que, aos poucos, introduz diferentes conhecimentos para alunos de diferentes níveis:

El texto literario es un documento auténtico que constituye un proceso interactivo de comunicación entre el autor, el alumno y el profesor como mediador. El texto literario representa, así, un “input controlado”, es decir, progresivo y en todo momento susceptible de ser adecuado al nivel de quien aprende. (JOUINE, 2013, p. 15)

Outra vantagem em trabalhar com o TL é a possibilidade de integrar diversas habilidades nas aulas. A ideia de que trabalhar com material escrito só serviria para práticas leitoras ou escritas – algo muito priorizado nos estudos com línguas, é limitante. Como mostram Falcão e Silva (2014), “a habilidade de produção oral continua sendo preterida pela de escrita na maioria dos contextos de ensino e aprendizagem de línguas”, embora o foco na habilidade escrita seja predominante em algumas modalidades de ensino, principalmente, os que são a distância. As autoras defendem o uso do TL em aulas de LE para o ensino da oralidade:

Para, então, contribuir com o desenvolvimento da produção oral dos alunos, esta deve ser trabalhada levando-se em consideração todos os aspectos linguísticos necessários, e relacionada também às necessidades dos estudantes, no intuito de envolvê-los em interações comunicativas significativas e próximas a situações reais. (Falcão e Silva, 2014)

O TL é uma mostra da língua materna, e constitui um processo interativo de comunicação, ele precisa do olhar do leitor para estabelecer um diálogo e ter sentido. O leitor, por sua vez, garante a compreensão de textos na medida em que enriquece o repertório literário e garante o reconhecimento de intertextos (MENDOZA, 2006). Dos TLs podem ser retiradas diferentes propostas que trabalhem mais com a competência oral, escrita, leitora ou auditiva, dependendo da intenção do professor - reconhecemos também que não há uma separação clara



de cada habilidade individual. As práticas de expressão oral podem se dar na interação dos alunos com os demais companheiros e com o professor.

Os TLs também contribuem com o conhecimento dos alunos em outras áreas, como a história, geografia, física, filosofia etc. Ele familiariza o estudante com diversos registros, estilos e variações regionais da língua e, por isso, expõe o aluno a um ambiente em que ele precisará ativar diferentes conhecimentos: linguísticos, paralinguísticos, extralinguísticos, enciclopédicos, culturais, para compreender a(s) mensagem(ns) ali contidas (MENDOZA, 1994). Como afirmam Girlene Silva e Cleudene Aragão (2013, p. 159):

Defendemos que os professores levem literatura para suas aulas de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no ensino médio, uma vez que os textos literários (TLs) oferecem inúmeras possibilidades de abordagem, variando de acordo com o objetivo e a formação que pretendemos alcançar. Com efeito, o uso do TL como recurso para aulas de E/LE nesse nível de ensino deve ser valorizado, uma vez que, entre tantos suportes de ensino, este se destaca, principalmente, por seu valor autêntico, cultural, pragmático e sociolinguístico.

As vantagens que favorecem o trabalho com os TLs mencionadas pelas autoras são também compartilhadas por Jouini, que se debruça na questão: os TLs são mostras autênticas do comportamento linguístico e cultural de uma coletividade que fala a língua e, apesar do texto ter tom ficcional, eles não são artificiais e forçados, algo que é exigido cada vez mais nas teorias de ensino/aprendizagem. Eles contêm modelos explícitos e implícitos da língua (estruturais, funcionais, pragmáticos), diferentes normas e usos contextualizados, têm riqueza linguística, com estruturas sintáticas e variações estilísticas e próprias da língua, e por esse motivo constituem uma fonte de diversidade.

Ele é também uma mostra de um povo e possibilita conhecer outra cultura, outro contexto social, político, modos de vida, comportamentos, usos, costumes, sentimentos etc, sendo, muitas vezes, o único contato direto possível com a língua meta. Além disso, é importante sublinhar que essa diversidade literária produzida na língua espanhola favorece o conhecimento democrático de diferentes nacionalidades e variações da língua para quem a estuda, e não apenas o modelo que vem da Espanha, tido como um “modelo standard” e referência em muitos livros didáticos. Assim, trabalhar com TLs de diferentes nacionalidades permite desconstruir esse mito e trazer outras mostras culturais e de língua.

Além disso, o uso do TL rompe com o habitual de uma sala de aula e cria um ambiente favorável para a comunicação, além de proporcionar abertura para criações artísticas (JOUINE, 2008). Ele também permite que o aluno possa visitá-lo quantas vezes forem necessárias para seu conhecimento, para reforçar o aprendizado, para a possibilidade de fazer novas (re)leituras



ao longo do tempo, ou revisitá-lo de maneira afetiva. Para exemplificar essas vantagens em usos criativos, traremos um modelo de sequência didática com sugestões práticas para a aula de Espanhol como língua estrangeira.

## 2.1 Elegendo o texto literário

Até aqui já falamos sobre a importância da literatura à humanidade, o uso do TL em sala de aula salientando suas vantagens, a formação leitora, e agora pensaremos sobre como eger o TL. Longe de querer limitar o uso deste, criando categorias do que se pode e o que não se pode escolher, pensar no texto para as práticas de aula é valorizar os aspectos que se pretende trabalhar. A princípio, qualquer obra que suscite o interesse do aluno pode ser trabalhada em aula (JOUINE, 2008). Porém, como geralmente é o professor quem costuma fazer a escolha prévia dos textos, e não o alunado, é importante que eles estejam alinhados com as etapas de aprendizado de acordo com o nível dos alunos e possam proporcionar práticas motivadoras em aula.

A finalidade de usar o TL para aulas de LE permite que se possa usar qualquer texto que suscite o debate independente de ter o rótulo de “bem escrito” ou “mal escrito” em parâmetros canônicos. Isto porque o motivo não é tê-lo como modelo a seguir, mas sim, ser motivador para o diálogo. O que alerta Jouine (2008) é: 1) atenção para que o conhecimento exigido do texto, tanto linguístico como cultural, não ultrapasse o nível dos alunos; 2) o autor recomenda fazer uso de um conjunto extratextual e de conhecimentos enciclopédicos que se demandam do leitor e, para isso, preparar uma pequena apresentação desses elementos para que a leitura possa fluir; 3) apresentar esses elementos paratextuais antes, durante e até depois da leitura para que os alunos possam se aprofundar no texto como em camadas.

Outro aspecto relevante na hora da escolha do texto é a possibilidade de se trabalhar com vários gêneros textuais, assim como variada origem de produção:

procuremos no descuidar a ninguno de los integrantes del mosaico lingüístico cultural del mundo hispánico e intentar incluir la mayor gama posible de textos de diversos autores, procedentes de distintos países de habla hispana: Hispanoamérica y España. De este modo, el alumno se ve expuesto a múltiples diferencias léxicas, distintos registros, variedades dialectales, todo un repertorio surgido de una herencia cultural común que comprende lo hispano. (JOUINE, 2008 p. 135)

Nosso texto escolhido foi retirado do livro *El libro de los abrazos* (1999), do escritor uruguaio Eduardo Galeano. Priorizamos contos breves, principalmente pensando no ensino



remoto, ação necessária no período de isolamento social causada pelo Coronavírus e, também, por apresentarem uma forte característica da oralidade.

Escolhemos o conto *Crónica de la ciudad de Santiago*, um texto com um vocabulário diverso, com um campo lexical coeso, que faz referência à cidade, ao cotidiano de pessoas, com adjetivos para caracterizar pessoas e lugares, que são conteúdos próprios do nível inicial, mas também complexo o bastante para níveis intermediários. A sequência didática vai ser dividida em três propostas: um encontro antes da leitura do texto, um encontro para a leitura e debate do texto, e um encontro após a leitura do texto. As propostas contemplam os níveis inicial e intermediário, exigindo mais nas aulas de debates e produção artística deste último.

## 2.2 Proposta de trabalho: sequência didática

**Proposta 01** - Literatura latinoamericana                      Nível: inicial

Atividades prévias à leitura

**Objetivos:** Introduzir os alunos a aspectos geográficos e culturais da América Latina; apresentar o escritor Eduardo Galeano.

**Estratégias:**

1. Al inicio de la clase serán distribuidos a los alumnos nombres de ciudades y de países de América Latina (AL). Ellos aguardarán hasta el comando de la profesora.
2. Se hará una introducción al tema general a partir de un Quiz (se sugiere la plataforma de juegos en línea, Kahoot, o hacerla en una presentación) con cuestiones de conocimientos generales sobre AL. Los alumnos, formados en equipos o individualmente, tendrán que contestar a cada cuestión del juego en forma de desafío. El objetivo no es testar el conocimiento previo del alumno, sino introducirlo al contenido de la clase. A cada respuesta se explanarán los conocimientos generales, tales como: países que pertenecen a América Latina, escritores importantes de AL, obras literarias importantes y, entre estas, estará la de Eduardo Galeano que será trabajada.
3. Los alumnos se juntarán en parejas de acuerdo con la combinación perfecta de los países y sus respectivas capitales de acuerdo con los “papeles” que recibieron al inicio de la clase.
4. Presentarán a todos los colegas las parejas que han formado, con el intuito de enseñar el país y capital.

5. Las parejas recibirán el texto “Crónica de la ciudad de Santiago” para leer en la casa y buscar en el texto las características de esta ciudad.

**Texto: Crónica de la ciudad de Santiago**

Santiago de Chile muestra, como otras ciudades latinoamericanas, una imagen resplandeciente. A menos de un dólar por día, legiones de obreros le lustran la máscara.

En los barrios altos, se vive como en Miami, se vive en Miami, se miamiza la vida, ropa de plástico, comida de plástico, gente de plástico, mientras los vídeos y las computadoras se convierten en las perfectas contraseñas de la felicidad.

Pero cada vez son menos estos chilenos, y cada vez son más los otros chilenos, los subchilenos: la economía los maldice, la policía los corre y la cultura los niega. Unos cuantos se hacen mendigos. Burlando las prohibiciones, se las arreglan para asomar bajo el semáforo rojo o en cualquier portal. Hay mendigos de todos los tamaños y colores, enteros y mutilados, sinceros y simulados: algunos en la desesperación total, caminando a la orilla de la locura, y otros luciendo caras retorcidas y manos tembleques por obra de mucho ensayo, profesionales admirables, verdaderos artistas del buen pedir.

En plena dictadura militar, el mejor de los mendigos chilenos era uno que conmovía diciendo:

Soy civil.

Fonte: GALEANO, E. El libro de los abrazos. Montevideo: Ediciones del Chanchito, 1999, p. 23

**Proposta 02** - Leitura do conto      **Nível:** inicial/intermediário

Atividades durante e pós a leitura

**Objetivos:** desenvolver a capacidade de síntese; reconhecer as características em comum que compartilham cidades da América Latina.

**Estratégias:**

1. Se hará la lectura en conjunto del cuento, explanando posibles dudas.
2. La profesora hará preguntas para la comprensión del texto y para motivar la plática:
  - en qué ciudad pasa la historia;

- cómo es esta ciudad (características);
- como son las personas de esta ciudad;
- cómo son sus hábitos;
- quienes son los chilenos y quienes son los subchilenos;
- en qué trabajan;

3. Pedir que los alumnos comparen la ciudad y personas del cuento con sus ciudades: son parecidas o diferentes? Qué características comparten?

4. En qué período se pasa la historia y por qué el mendigo dice: soy civil?

5. Pedir que cada uno escriba lo que diría si fuera él el personaje principal de la historia.

**Proposta 03** - Construir un fanzine

**Nível:** avançado

Atividades pós leitura

**Objetivos:** desenvolver a capacidade narrativa do aluno.

**Estratégias:**

1. Construir todos en conjunto un Fanzine (publicación no profesional producida con pegamentos y textos inspirados en alguna obra, para el placer de otros que tienen los mismos intereses). Ellos elegirán frases e imágenes y harán la construcción en conjunto en una plataforma en línea que permita el compartimiento, como Canva o Google docs.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, defendemos a tese de que o uso do TL em aulas de LE corresponde a uma ferramenta didática integradora e catalisadora de atividades pedagógicas que ajudam a formar o sujeito reflexivo, promovem a comunicação e aprendizagem a partir de um lugar multicultural. Encorajamos fortemente o uso expansivo e criativo do TL, de diferentes gêneros, para estimular a capacidade leitora dos alunos, tanto na compreensão linguística, quanto, e principalmente, nas compreensões crítica e reflexiva.

Além disso, o uso dos TLs auxilia o desenvolvimento de todas as habilidades, e deles podem ser retiradas diferentes propostas que enfoquem mais na competência oral, escrita,

leitora ou auditiva, a depender do objetivo de aula. Acreditamos ser de fundamental importância aulas que preparem o leitor previamente para o contato com o texto, assim como questões norteadoras durante e após a leitura.

## REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In: **Magia e técnica, arte e política**. 7. ed. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 3ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

FALCÃO, Carla Aguiar; SILVA, G. M. O uso da literatura no ensino da oralidade na educação a distância: diagnóstico e proposta didática para a Licenciatura em Letras Espanhol do IFRN. In: **Anais da 25ª Jornada Nacional do GELNE**, Natal, 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1988.

GALEANO, E. **El libro de los abrazos**. Montevideo: Ediciones del Chanchito, 1999, p. 23.

JOUINI, Khemais. El texto literario en la clase de español como lengua extranjera: propuestas y modelos de uso. **Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura**, vol. 13

MARTIN, Ivan. Lengua y literatura: una boda posible y necesaria. Intersecciones – **Revista da APEESP** No 1, 2º semestre de 2013.

MELO, André Magri Ribeiro de. O direito à literatura na escola: provocações e outros quefazeres. **Em Tese. Literaturas e Sociedades**: Diálogos e Diferenças. Belo Horizonte, v.26, n.1 jan-abril, 2020.

MENDOZA, A. F. El intertexto lector. In: GARCÍA GUTIÉRREZ, M. Estrella. **La educación lingüística y literaria en secundaria: materiales para la formación del profesorado. Vol. II. La educación literaria**. Murcia: Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, 2006. p.93-124.

NARANJO PITA, M.: **La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera**. Madrid, Edinumen, 1999.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, Set-Dez 1999, nº 12, pp. 5-21.



SILVA, Girlene Moreira da; ARAGÃO, Cleudene de Oliveira. A leitura literária no ensino comunicativo da língua espanhola no ensino médio. **Desenredo**: Revista da Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. v. 9, p. 157-173, 2013.

# CAPÍTULO 9

## REFLEXÕES SOBRE O PROFESSOR PESQUISADOR E A PRÁTICA DOCENTE DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM TEMPOS PANDÊMICOS

Jerfferson Manoel Araújo da Silva Júnior

### RESUMO

Com este trabalho, temos o intuito de realizar uma breve reflexão acerca dos problemas oriundos da pandemia de coronavírus (também conhecida como COVID-19 e Sars-CoV-2) em sua confluência para o ambiente “intraclasse” pandêmico. A ideia é que reflitamos criticamente acerca dos impactos dessas novas configurações didáticas nas aulas de língua estrangeira (LE) em modalidade remota, observando as estratégias docentes no que tange às quatro competências linguísticas (i.e., expressão oral, compreensão auditiva, escrita e leitura). Para isso, consideraremos o que dizem tanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Esta reflexão será feita tendo como base o conceito de *professor-pesquisador* teorizado nos textos de Ghedin et al. (2015), além de fazermos uso dos estudos de Perrenoud (1999), Lima (2020), Silveira (2015) e outros.

**Palavras-chave:** coronavírus; professor-pesquisador; competências linguísticas.

### INTRODUÇÃO

#### 1 Antes de tudo, um pouco de contexto

O início do ano de 2020 foi turbulento por uma série de motivos, que variaram desde tensões entre os Estados Unidos da América e o Irã ao surgimento do coronavírus (também conhecido como COVID-19 ou Sars-CoV-2). Ainda no mês de março do mesmo ano, a Organização Mundial da Saúde (OMS) concluiu que o novo vírus atingira um potencial grave o suficiente para que fosse declarada uma pandemia. O governo do estado do Rio Grande do Norte publicou, no dia 17 de março de 2020, o decreto nº 29.524, dispondo sobre “medidas temporárias para o enfrentamento da Situação de Emergência em Saúde Pública provocada pelo novo Coronavírus (COVID-19)” (RIO GRANDE DO NORTE, 2020). Com o decreto, que executava as orientações das autoridades sanitárias estaduais (estas, por sua vez, em sintonia com a OMS), ficaram suspensas, no estado do Rio Grande do Norte, todas as atividades escolares de caráter presencial “no âmbito do ensino infantil, fundamental, médio, superior, técnico e profissionalizante” (RIO GRANDE DO NORTE, 2020). Assim, os profissionais da educação viram-se confrontados com uma situação inteiramente nova. As medidas de distanciamento social adotadas pelo governo estadual, embora absoluta e inquestionavelmente



necessárias, exerceram um impacto severo na educação. Durante aquela que tem o potencial de ser a maior pandemia do século (até agora), como lidar com os obstáculos oriundos do distanciamento social no âmbito educacional? Como mitigar os possíveis danos de uma educação inteiramente remota? Como potencializar os pontos positivos de uma educação digital? Inúmeras foram e continuando sendo as dúvidas nas cabeças dos profissionais da educação.

Foi no contexto de um retorno distanciado às aulas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) que a Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lucinéia Contiero, docente da disciplina de Estágio Supervisionado de Formação de Professores II (Línguas Estrangeiras Modernas), propôs que nós escrevêssemos um artigo, no qual abordaríamos, assumindo papéis de professores-pesquisadores, questões pertinentes ao cenário em que vivemos atualmente. Além disso, fomos recebidos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) de forma muito acolhedora pela Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Carla Aguiar Falcão, que atualmente atua ensinando a língua espanhola, dispondo-se muito prontamente a ajudar-nos nesta etapa tão importante de nossa formação acadêmica, especialmente em tempos tão peculiares. Assim, este artigo é resultado do trabalho conjunto de muitas pessoas, confluindo numa reflexão sobre as dificuldades oriundas do período pandêmico, além de uma análise acerca de sua confluência e encontro com os profissionais da educação enquanto professores-pesquisadores.

Antes de passarmos para uma reflexão mais acentuada dos problemas oriundos da pandemia, faz-se necessária uma breve exposição acerca do que consta nos documentos oficiais do governo acerca dos tópicos a serem abordados nas aulas de LE30, além de uma sucinta amostra de exemplos de conteúdos estruturantes que visem o exercício das quatro competências linguísticas desses idiomas. Em primeiro lugar, vejamos as diretrizes gerais segundo a Base Nacional Comum Curricular<sup>31</sup> (2018), tratando sobre o ensino de língua inglesa no ensino médio:

Assim, as aprendizagens em inglês permitirão aos estudantes usar essa língua para aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem, explorar novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, entre outras ações. Desse modo, eles ampliam sua capacidade discursiva e de reflexão em diferentes áreas do conhecimento. (BRASIL, 2018, pág. 485)

---

<sup>30</sup> Doravante, quando falarmos do ensino de LE, saiba-se que os textos governamentais que utilizaremos como base (BNCC, PCN etc.) tratam especificamente da língua inglesa, que é a única que goza de caráter obrigatório no curriculum do ensino médio brasileiro, sendo o espanhol uma língua preferível ao posto de segunda opção.

<sup>31</sup> Doravante, BNCC.



Apesar de tratar especificamente do inglês, essas diretrizes são perfeitamente aplicáveis ao espanhol, além de estarem em consonância com o pensamento de autores como Saviani (1996 apud GHEDIN, 2015, pág. 62), que pensam a escola como a detentora de um “papel de articulação entre a sua dimensão técnica e política”. Isso significa que, de uma forma ou de outra, a aula de LE constará de seus conteúdos específicos, além de outros subjetivos; ela, como um dos braços escolares, inevitavelmente será portadora de uma carga politizante, no sentido de conferir ao aluno um ambiente propício para o exercício de uma reflexão crítica acerca de si mesmo e do mundo ao seu redor, a fim de que se torne um cidadão consciente. Para que isso seja possível, é necessário que o professor, o provedor desse ambiente, também seja capaz de refletir criticamente, retomando, assim, a ideia de um “professor reflexivo”, como proposto por Schön (1997). O BNCC ainda apresenta a importância de aprendizagem de uma LE como uma ferramenta possuidora da capacidade de conectar o estudante a “grupos multilíngues e multiculturais no mundo globalizado” (BRASIL, 2018). É bem verdade que o documento traz a língua inglesa como o padrão, com o seu peso de língua franca mundial, mas o mesmo raciocínio pode ser aplicado facilmente ao espanhol, que é língua materna da vasta maioria dos países da América Latina.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>32</sup> (2000), de forma um tanto menos esmiuçada (em comparação com o BNCC), segue pelo mesmo caminho, quando afirma que

Embora seja certo que os objetivos práticos – entender, falar, ler e escrever – a que a legislação e especialistas fazem referência são importantes, quer nos parece que o caráter formativo intrínseco à aprendizagem de Línguas Estrangeiras não pode ser ignorado. Torna-se, pois, fundamental, conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência lingüística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão. (BRASIL, 2000, pág. 26)

Para que as aulas possam propiciar ao aprendiz essa possibilidade de acesso às informações de vários tipos, a fim de que ele possa beber de várias fontes para sua formação cidadã, os professores entram em cena como verdadeiros propiciadores, fomentadores de oportunidades para a realização de uma reflexão crítica. Trataremos mais sobre isso no item seguinte. Aqui, importa-nos observar também os enfoques dos conteúdos estruturantes, mesmo que de forma um tanto superficial. Os PCNs listam uma série de habilidades que o estudante precisa desenvolver num curso de línguas, que transcreveremos:

- Saber distinguir entre as variantes lingüísticas.
- Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação.

---

<sup>32</sup> Doravante, PCNs.



- Escolher o vocábulo que melhor reflita a idéia que pretenda comunicar.
- Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais.
- Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.
- Utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção em Língua Estrangeira (oral e/ou escrita). Todos os textos referentes à produção e à recepção em qualquer idioma são regidos por princípios gerais de coerência e coesão e, por isso, somos capazes de entender e de sermos entendidos.
- Utilizar as estratégias verbais e não verbais para compensar falhas na comunicação (como o fato de não ser capaz de recordar, momentaneamente, uma forma gramatical ou lexical), para favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido (falar mais lentamente, ou enfatizando certas palavras, de maneira proposital, para obter determinados efeitos retóricos, por exemplo). (BRASIL, 2000, págs. 28-29)

Essa lista, presente nos PCNs, é uma tentativa, ainda que feita em poucas palavras, de ir além das quatro competências linguísticas, abrangendo um pouco mais abertamente o que se espera de um curriculum de um curso de LE. Agora que essa exposição foi feita, podemos prosseguir para a próxima seção, em que discorreremos um pouco sobre o cenário pandêmico e a inserção do professor enquanto pesquisador nele.

## **2 O cenário pandêmico e o *professor-pesquisador* na pandemia**

Como dissemos anteriormente, o desenvolvimento da crise pandêmica em que temos vivido tem gerado muitos debates e dúvidas entre os professores. Não é difícil imaginarmos os cenários possíveis decorrentes de algumas (novas) realidades, como, por exemplo, o fato de a casa ter-se convertido no novo ambiente de trabalho. Nela, os afazeres domésticos mesclam-se às atividades laborais, aumentando ainda mais a sensação de que se está trabalhando em excesso. Em uma matéria do Brasil de Fato (2020), alguns professores queixam-se claramente disso, apontando um aparente aumento da carga horária devido ao fato de que – como os limites entre trabalho e descanso tornaram-se um pouco borrados – as horas laborais parecem diluir-se nas outras horas do dia, inclusive durante os fins de semana, gerando um maior desgaste físico e psicológico. Em uma outra matéria, já na página Brasil Escola (2020), alguns professores relataram ainda dificuldades de realizar uma adaptação tranquila às novas práticas docentes, transpassadas inevitavelmente pela necessidade do uso de ferramentas tecnológicas, como aplicativos de bate-papo (e.g., WhatsApp), salas on-line para a realização de videoconferências (e.g., Google Classroom) etc.

A nossa reflexão começa precisamente aqui, na confluência das dificuldades oriundas do período pandêmico com as estratégias adotadas pelos professores. Porque, se já em períodos normais Ghedin et al. (2015) veem a necessidade de um professor de postura pesquisadora, some-se a isso um mundo pandêmico e temos não uma necessidade em cuja tecla vale a pena



bater, mas uma necessidade que precisa ser posta em prática com urgência. Para Ghedin et al. (2015), o professor-pesquisador não é chamado assim porque é especialista em fazer pesquisas *stricto sensu*, mas precisamente porque ele é o profissional da educação imbuído de uma série de métodos que o ajudarão na execução de seu trabalho enquanto professor, tendo sido preparado para isso desde os seus anos iniciais de formação acadêmica. O professor-pesquisador é aquele que, mais do que apenas gerir, é capaz de propiciar, de fomentar o desenvolvimento de um ambiente favorável à produção de conhecimento.

Nestes tempos pandêmicos, em que o ensino remoto deixou de ser a exceção para tornar-se a “regra” absoluta em todo o país, a ideia de um professor que não apenas gere/expõe conhecimentos, mas que cria um ambiente apto à produção do conhecimento e ao exercício da reflexão crítica, é absolutamente necessária. O professor-pesquisador teria muito mais ferramentas e habilidades para lidar com todos os problemas decorrentes da crise pandêmica pelo simples fato de ter sido habituado, durante os seus anos de formação, a adotar uma postura pesquisadora e reflexiva. Ghedin (2015), mesmo não falando especificamente do contexto em que estamos, acertadamente tocou num tópico mais do que pertinente: aquilo que os outros produzem e que chegam até nós “através das sensações, do olhar (o olhar é o nosso maior elemento de conhecimento), da informação, do tato, da pele é sempre uma espécie de catalogação da realidade” (GHEDIN, 2015). Seguindo essa ideia, o professor-pesquisador, habituado a refletir criticamente acerca do mundo ao seu redor, poderia diagnosticar problemas didáticos decorrentes da mudança abrupta de modalidade das aulas (i.e., de presencial para remota), munindo-se mais facilmente de ferramentas e estratégias que lhe permitissem mitigar os danos causados pela falta das “sensações”, do “olhar” e do “tato”, coisas que nos foram privadas por conta da crise sanitária.

É importante, ainda, salientar que sabemos das dificuldades que os professores da rede pública (municipal e estadual) passam ao darem aulas em ambientes hostis, ou simplesmente por serem mastigados pelo aparato educacional profissionalizante, ideologicamente alinhado com uma ideia industrializada de ensino, que enxerga o jovem menos como cidadão e mais como mão-de-obra, mas insistimos: é justamente nesses cenários onde o professor-pesquisador pode fazer a diferença, exercendo o trabalho que lhe compete, respeitadas as suas capacidades e limitações, da melhor forma possível. Seguimos o pensamento de Perrenoud (1999), quando ele aponta que

um outro fator intervém: a despeito das novas tecnologias, da modernização dos currículos, da renovação das ideias pedagógicas, o trabalho dos professores evolui lentamente porque depende pouco do progresso técnico, porque a relação educativa



obedece a uma trama bastante estável e porque suas condições de trabalho e sua cultura profissional instalam os professores em rotinas. É por isso que a evolução dos problemas e dos contextos sociais não se traduz ipso facto por uma evolução das práticas pedagógicas. (PERRENOUD, 1999, pág. 2, grifo do autor)

Não estamos, portanto, falando de frutos que estão prontos para um colhimento imediato; estamos, por outro lado, falando de sementes que precisam ser plantadas desde já e atenciosamente cuidadas, para que se firmem, floresçam e frutifiquem num futuro mais promissor, do qual elas inevitavelmente serão parte intrínseca e motriz.

### 3 Contextos, dificuldades do ensino remoto e algumas reflexões sobre estratégias

Agora que já entendemos que o professor-pesquisador tem mais aptidão para diagnosticar possíveis problemas (bem como trabalhar em suas respectivas soluções), além de poder agir de forma que busque a mitigação de prováveis danos causados pela troca abrupta da modalidade educacional (i.e., de presencial para remota), podemos transitar para o terceiro foco deste trabalho, que consiste de uma breve reflexão acerca de práticas que ajudem no exercício e desenvolvimento das quatro competências linguísticas durante este período de aulas remotas.

O uso de contexto para o ensino de línguas estrangeiras não é uma estratégia exatamente nova. Embora teóricos como Krashen (1976 apud PICA, 1983, pág. 102) tenham abordado com mais profundidade a ideia da importância dos contextos de aprendizagem de uma LE, a ideia de que o “cenário” não é um mero acessório, mas algo que impacta profundamente os processos de aquisição de uma segunda língua existe há, pelo menos, mais de um milênio, como é o caso dos *Hermeneumata*<sup>33</sup> de Pseudo-Dositeu, que remontam à era imperial romana (DICKEY, 2015, pág. 50), provavelmente utilizados pelos antigos romanos a fim de que aprendessem a língua grega antiga. Numa linha de raciocínio similar, pensando também em como potencializar os processos de aprendizado de uma LE, vemos que essa preocupação não é recente, mas que também data de tempos muito antigos. Santo Agostinho, lembrando-se de sua infância, legou-nos um depoimento interessante sobre como aprendeu latim em situações leves e descontraídas, ao passo em que estudou grego sempre de forma desgostosa por conta do pavor que sentia de cometer quaisquer erros:

Evidentemente, era a dificuldade, sim, a dificuldade de aprender uma língua estrangeira que espargia fel em toda a suavidade grega das narrativas imaginárias. Eu

---

<sup>33</sup> Em grego antigo *Ἑρμηνεύματα*, em que se encontram, além de glossários latim-grego (antigo), colóquios e glossários greco-latinos, além de textos contextualizados, como fábulas, narrativas literárias e mitológicas (e.g., a narrativa da Guerra de Troia e a *Hygini genealogia*, uma adaptação das *Fabulae*, uma adaptação do livro *Fabulae*, do romano Higino) e até mesmo textos de caráter mais jurídico, como as *Hadriani sententiae* (um compilado de julgamentos legais proferidos pelo imperador Adriano), o *Tractatus de manumissionibus* (que consiste de uma explicação acerca dos diferentes tipos de manumissão) etc. (DICKEY, 2015).

não conhecia aquelas palavras e para que eu as conhecesse [o professor] me ameaçava violentamente com castigos cruéis e temíveis. É certo que eu não desconhecia qualquer palavra latina durante a minha primeira infância; entretanto, aprendi-as sem temor ou qualquer tormento, entre as carícias das nutrizes, dos gozos e risos daqueles que brincavam comigo. [...] Isso mostra suficientemente que, na hora de aprender, o desejo espontâneo de saber tem mais força que a necessidade temerosa. (MAGNAVACCA, 2005, pág. 57, tradução nossa)<sup>34</sup>

Retomando Ghedin et al. (2015), já sabemos que o professor-pesquisador tem as ferramentas necessárias para fazer da aula um momento verdadeiramente significativo de reflexão crítica e, sobretudo, de aprendizagem, pois “nesse sentido, não basta produzir conhecimento, é necessário produzir as condições de produção do conhecimento” (GHEDIN et al. 2015, pág. 54). Essas condições serão perceptíveis ao professor mediante sua reflexão crítica a respeito do cenário em que está inserido, pois cada caso é um caso, demandando, portanto, soluções gerais adaptadas ou então especificamente pensadas para um determinado contexto.

Quando dirigimos nossa atenção para o ensino remoto, tomamos parte no debate acerca de suas vantagens e desvantagens. Esse debate ocorre especialmente quando se busca uma comparação dele com o ensino presencial, ao qual estamos habituados. Num nível inicial, antes de abordarmos qualquer ponto que tanja ao aspecto didático, há duas dificuldades extraclasse basilares que precisam ser salientadas, sendo elas<sup>35</sup>:

- Dificuldades com tecnologia e acessibilidade – apesar de a tecnologia estar bastante capilarizada pelo Brasil, um em cada quatro brasileiros não tem acesso à internet, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (AGÊNCIA BRASIL, 2020);
- Custos (imprevistos) – para aqueles que vivem em áreas nas quais há acesso à internet, existe um outro problema, que é de custos imprevistos. É pré-requisito do ensino remoto que haja não somente internet, mas meios de acessá-la, quer seja por meio de um computador ou de um celular. A UFRN, por exemplo, ciente da situação de vulnerabilidade socioeconômica de muitos de seus estudantes, publicou a resolução nº 023/2020-CONSEPE, no dia 01 de junho de 2020, que, além de outros assuntos,

---

<sup>34</sup> “Evidentemente, era la dificultad, sí, la dificultad de aprender una lengua extranjera lo que esparcía de hiel toda la suavidad griega de las narraciones imaginarias. Pues, yo no conocía las palabras aquellas y para que las conociera se me amenazaba violentamente con castigos crueles y terribiles. Es cierto que no conocía ninguna palabra latina en mi primera infancia; sin embargo, las aprendí sin temor, ni tormento alguno, entre las caricias de las nodrizas y los gozos y risas de los que conmigo jugaban.” (AGOSTINHO, I, XIV.23, tradução de MAGNAVACCA, 2005, pág. 57).

<sup>35</sup> Tomo, aqui, a liberdade de falar a partir de um ponto de vista que reflete dificuldades recolhidas a partir minha própria vivência enquanto estudante do curso de Letras – Língua Espanhola, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, juntamente com relatos ouvidos de outros colegas e mesmo familiares que atuam na área da educação.



dispunha sobre a instituição e regulamentação do Auxílio de Inclusão Digital aos estudantes de graduação (NATAL, 2020). Houve uma iniciativa similar por parte do IFRN, ao passo que não houve implantação de ações semelhantes por parte da rede estadual de ensino.

Essas dificuldades foram listadas com o objetivo de ilustrar mais claramente um aspecto que não pode ser deixado fora de questão aqui: o Brasil ainda deixa a desejar quando falamos sobre um ensino remoto efetivo e democrático. Outro ponto crucial é: a modalidade remota que estamos vendo agora ser adotada por escolas e universidades públicas e privadas não surgiu de um processo espontâneo, pensado, desenvolvido com calma e atenção, mas de uma necessidade inevitável decorrente de uma crise sanitária de proporções mundiais<sup>36</sup> que, de certa forma, pegou a todos de surpresa.

Faz-se necessário, agora, que passemos às nossas reflexões acerca do que tange à prática docente nessas duas modalidades de ensino. Para que o ensino remoto possa funcionar de forma efetiva, é necessária, por parte do estudante, a motivação de aprender e, por parte do professor, o fomento a um ambiente favorável para a construção do conhecimento e da reflexão crítica. Se há algo de positivo no modelo remoto de ensino é o leque de oportunidades que se abre no quesito de materiais e estratégias disponíveis, pois a internet é intrinsecamente multifacetada e as possibilidades de acesso à informação são muito numerosas. Torna-se, portanto, muito mais fácil para um professor-pesquisador encontrar formas de mitigar os possíveis danos decorrentes das novas conjunturas da educação. Segundo Williams e Burden (1997 apud SOARES, 2012, pág. 13), há dois tipos de motivação para o aprendizado, a extrínseca e a intrínseca: a primeira sendo fruto de algo que é externo ao aprendiz (como um prêmio ao término da execução de uma determinada tarefa), e a segunda decorrente de um prazer que se encerra no próprio ato, na experiência (i.e., discente) em si. De ambas as formas, o ponto em comum parece ser um: aprender em situações de descontração, de divertimento e interesse é mais efetivo (BROWN, 2007 apud SOARES, 2012, pág. 13; RAY, 2012 apud LAN et al., 2018, pág. 86). Tendo-se a internet à disposição, fazer das práticas de aprendizagem algo divertido e interessante torna-se algo mais acessível e praticável, especialmente pelo professor-pesquisador. O professor, portanto, analisando o perfil da turma, poderia reconhecer, por alto, quais os interesses gerais e preparar suas aulas de forma a suprir essas demandas, potencializando a construção de um

---

<sup>36</sup> A explicação visa o que foi dito: apontar o fato de que a educação remota, como está acontecendo agora, é excludente e está acontecendo de forma absolutamente improvisada, tendo capturado tanto professores quanto estudantes de surpresa, que têm de, como diz o ditado popular, “aprender a nadar se afogando”.



determinado conhecimento. A internet, como dissemos, é uma fortíssima aliada do professor-pesquisador; com ela, as possibilidades são inúmeras. Abaixo, listaremos alguns exemplos de ideias disponíveis com a internet que podem representar pontos de vista interessantes dentro da prática docente de LE que possui a internet como uma aliada:

- Interculturalidade – uma aula de espanhol como LE, por exemplo, cujo intuito seja a abordagem da interculturalidade entre países hispanófonos da América Latina, a internet pode desempenhar um papel fundamental, posto que, com ela, as fronteiras foram extintas e as distâncias geográficas encurtadas ao tempo de um clique, permitindo aos estudantes um contato direto com culturas que, antes, estavam absolutamente além de seu alcance (PASFIELD-NEOFITOU, 2011); essas experiências dão ao estudante a possibilidade de refletir criticamente acerca das diferenças culturais entre os países hispanófonos entre si, mas também entre o Brasil e esses outros países, contribuindo para uma melhor autopercepção e compreensão do seu lugar no mundo;
- Contato com falantes nativos – seguindo a mesma linha de raciocínio exposta acima, o encurtamento das distâncias geográficas resolveu um dos maiores problemas para o aprendiz de LE, que era a falta de contato com falantes nativos (PAIVA, 1999 apud SILVEIRA, 2015, pág. 28); esse encurtamento de distâncias pode proporcionar ao estudante um contato direto com falantes nativos da língua alvo, especialmente por meio de grupos em redes sociais (como o *Facebook*) ou nos chamados fóruns, podendo exercitar, nesses ambientes, habilidades de escrita e leitura;
- Materiais de inúmeros tipos – a internet, além de tudo, proporciona diversos ambientes e cenários de prática de uma LE; um estudante de língua espanhola, por exemplo, pode encontrar facilmente no *YouTube*, *Instagram*, *Tiktok* etc. conteúdos nessa língua para seu consumo individual, exercitando habilidades como a compreensão auditiva em diversas variantes do idioma; os grupos em aplicativos de bate-papo em tempo real, como *WhatsApp*, *Telegram*, *Signal* etc. representam oportunidades de prática tanto de escrita e leitura quanto de expressão oral e compreensão auditiva, por meio do envio e recebimento de áudios;
- Ludicidade – a ludicidade é explorada de diversas formas dentro da sala de aula convencional, como Pinilla (2004 apud SILVEIRA, 2015, pág. 29) aponta, por meio de “diálogos, entrevistas, dramatizações, exposições de temas, debates” etc.; com a internet, essas possibilidades atingem um novo patamar por conta da infinidade de jogos e outras atividades lúdicas disponíveis; um professor de língua inglesa, por exemplo,



poderia utilizar plataformas gratuitas de jogos, como a oferecida pelo *Gartic*, um jogo que consiste em, por meio de turnos individuais, um dos participantes fazer um desenho e esperar que os demais colegas descubram, através da tentativa e erro, sobre o que aquele desenho se trata ou o que ele significa; práticas como essa podem ser úteis para exercitar a memorização do vocabulário da língua alvo. É com base em práticas descontraídas, em ambientes de nulo ou baixo estresse que o aprendizado em relação a qualquer tópico, inclusive a aquisição de uma LE, ocorre de maneira mais efetiva. (RAY, 2012 apud LIN et al., 2018, pág. 86).

#### 4 Considerações finais

Fizemos, neste artigo, uma pequena contextualização reflexiva acerca da posição atual do professor em meio à pandemia, salientando a importância de adoção, ainda durante os anos iniciais de formação acadêmica, que o torne capacitado enquanto pesquisador, seguindo o conceito de professor-pesquisador proposto por Ghedin et al. (2015), posto que essa capacitação será o diferencial de sua preparação para a vida docente em tempos normais e, principalmente, no período pandêmico pelo qual estamos passando.

O nosso ponto de vista alicerça-se na ideia de que, embora o modelo de ensino remoto atual no Brasil não seja necessariamente um modelo de como as coisas devem ser, um professor, cuja formação tenha dispensado atenção especial ao seu desenvolvimento enquanto pesquisador, disporá de uma maior facilidade para o diagnóstico dos prováveis problemas decorrentes da crise sanitária atual, bem como poderá enxergar e desenvolver melhor as oportunidades de potencializar sua prática docente, respeitadas as suas devidas limitações.

Por fim, concluímos que, num cenário ideal e quase utópico em que todos os alunos possuam acesso à internet e meios aptos de acessá-la, a prática docente remota de LE pode revelar diversas possibilidades efetivas de práticas que, muitas vezes, não estão disponíveis nos ambientes tradicionais de ensino com os quais estamos habituados. Essas ferramentas, quando utilizadas pelo professor-pesquisador, possuem o potencial de fomentar um ambiente de nulo ou baixo estresse, notadamente mais apto para a aquisição de uma LE (RAY, 2012 apud LIN, 2018, pág. 86), mais propício para uma construção efetiva do conhecimento, além de favorecer uma reflexão crítica acerca do mundo ao nosso redor, em consonância com os preceitos de Saviani (1996 apud GHEDIN et al., 2015, pág. 62), segundo os quais a escola é, além de um lugar em que se aprende tecnicidades, um espaço de formação de cidadãos.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, Celso. Aulas à distância em tempos de quarentena trazem desafios para professores e alunos. **Brasil de Fato**. Maio, 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/05/04/aulas-a-distancia-em-tempos-de-quarentena-trazem-desafios-para-professores-e-alunos>. Acesso em: 17 dez. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. [s. L.]: [s. N.], 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 18 fev. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. [s. L.]: [s. N.], 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf). Acesso em: 18 fev. 2021.

DICKEY, Eleanor (ed.). **The Colloquia of the Hermeneumata Pseudodositheana: colloquia monacensia-einsidlensia, leidense-stephani, and stephani**. 4. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

FRANCO, Giullya. Coronavírus: professores falam dos desafios e vantagens de trabalhar em casa. **Brasil Escola**. [S. L.]. Abril, 2020. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/noticias/coronavirus-professores-falam-dos-desafios-e-vantagens-de-trabalhar-em-casa/33270.html>. Acesso em: 18 fev. 2021.

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

HIPONA, Santo Agustín de. **Confesiones**. Buenos Aires: Losada, 2005. 448 p. Tradução de Silvia Magnavacca.

LAN, Yu-Jan; BOTHA, Adele; SHANG, Junjie; JONG, Morris Siu-Yung. Guest Editorial: technology enhanced contextual game-based language learning. **Educational Technology & Society**, [s. l.], v. 21, n. 3, p. 86-89, jul. 2018.

LIMA, Bruno F. de. O ensino de línguas e a internet: contexto e conceitos. In: CONTIERO, Lucineia; LIMA, Bruno F. de; GALDINO, Francisli Costa (org.). **Formação docente inicial e ensino de língua inglesa em tempos de pandemia**. Rio de Janeiro: E-Publicar, 2020. p. 112-120.

PASFIELD-NEOFITOU, Sarah. Online domains of language use: second language learners' experiences of virtual community and foreignness. **Language Learning & Technology**, [S. L.], v. 15, n. 2, p. 92-108, 6, 2011.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, [S. L.], n. 12, p. 5-21, set./dez. 1999.

PICA, Teresa. The Role of Language Context in Second Language Acquisition. **Interlanguage Studies Bulletin**, [S. L.], v. 7, n. 1, p. 101-123, spring 1983.

RIO GRANDE DO NORTE. **Decreto nº 29.524, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre medidas temporárias para o enfrentamento da Situação de Emergência em Saúde Pública



provocada pelo novo Coronavírus (COVID-19). Natal: Palácio de Despachos de Lagoa Nova, [2020]. Disponível em: [http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id\\_jor=00000001&data=20200318&id\\_doc=677489](http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20200318&id_doc=677489). Acesso em: 15 fev. 2021.

SILVEIRA, Danubia Gisele Santos. O ensino de língua inglesa a distância: caminhos e possibilidades. **Revista Multitexto**, [s. l.], v. 3, n. 02, p. 28-21, ago./dez. 2015.

SOARES, Wilka Catarina da Silva. **A aprendizagem de inglês mediada por jogos eletrônicos do tipo MMORPG**. 2012. 106 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

TOKARNIA, Mariana. Um em cada 4 brasileiros não tem acesso à internet, mostra pesquisa: número representa 46 milhões que não acessam a rede. **Agência Brasil**. Abril, 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.etc.com.br/economia/noticia/2020-04/um-em-cada-quatro-brasileiros-nao-tem-acesso-internet>. Acesso em: 16 dez. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução nº 023/2020-CONSEPE**, 01 de junho de 2020. Reitoria.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

# CAPÍTULO 10

## FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO PANDEMIA: ENFRENTAR, RESSIGNIFICAR E SUPERAR

**Keyla Gediel do Nascimento**, Graduanda na licenciatura em Língua Espanhola, UFRN

### RESUMO

Este artigo foi elaborado junto à disciplina de Estágio Supervisionado para Formação de Professores de Línguas Estrangeiras durante a pandemia de Covid-19 com o intuito de analisar o contexto educacional pré-pandêmico e a realidade atual dos profissionais da educação e, em especial, dos professores de LE. No decorrer das observações, levantamos subjetivamente experiências comuns relacionadas ao ensino remoto, às práticas pedagógicas adaptadas para o ensino a distância, à dificuldade de diálogo com os alunos, a saber como as aulas a distância estavam transcorrendo e, por parte dos discentes, relacionadas ao esforço de aprender a ser um indivíduo mais autônomo. Vários autores fundamentais contribuem com essa abordagem, entre eles Bondía (2002), Vallardi e Oliveira (2005) Veiga (1998), Ghedin (2015), entre outros.

**Palavras-chave:** Pandemia. Ensino Remoto. Autonomia. Experiência.

### INTRODUÇÃO

Em março de 2020 o Brasil começou a vivenciar o contexto de isolamento e regras de distanciamento social ocasionadas pela pandemia do SARS-CoV-2 que perdura ainda em 2021. Nessa atual condição, muitos profissionais de diversos ramos tiveram que se adaptar a novos meios para desempenhar seus papéis. Esse processo não foi diferente com a área da educação, uma vez que o regime presencial nas instituições de ensino por todo o país foi suspenso por tempo indeterminado. Como o ano letivo já havia iniciado, a alternativa encontrada pelas instituições de ensino, conjuntamente com o poder público, foi se organizarem no âmbito virtual para não prejudicar o ensino e não afetar o trabalho exercido pelos docentes. Neste artigo, abordarei como o ensino online passou a funcionar em algumas escolas, elegendo, para algumas exemplificações de estudo de caso, minha própria participação na organização do ensino-aprendizagem dos alunos.

Com a pandemia, uma reestruturação de todo o ensino em todas as escolas foi necessária, tanto no nível conteudista, metodológico, avaliativo, quanto na utilização das tecnologias educacionais, o que não foi nada fácil realizar. Eu mesma senti grande dificuldade em adaptar os planos de aulas de turmas de Língua Espanhola da escola da rede particular de ensino, onde tenho lecionado. Minha maior desmotivação surgiu quando os alunos passaram a



questionar o projeto de pesquisa-ação que era seria realizado de modo a incluir e a desenvolver nos estudantes o afeto pela disciplina que é ofertada somente ao Ensino Médio.

No que tange às escolas particulares, as ações tomadas pelas instituições de ensino ocorreram com rapidez e inúmeras adaptações, uma vez que os recursos financeiros das escolas estavam em jogo. Assim, os responsáveis pelos discentes tiveram de engajar os jovens participando das mudanças extraordinárias de maneira efetiva, comprometidos com as aulas e com as atividades avaliativas.

Já as escolas públicas que, antes da pandemia, vinham enfrentando problemas de cunho educacional, estrutural e de negligência em relação às necessidades mais básicas do corpo estudantil, viram essas dificuldades serem reforçadas devido à proliferação do vírus. Essa situação de fragilidade no sistema educacional brasileiro apenas ratificou o descaso e as desigualdades sócio-econômicas existentes que, infelizmente, deverão perdurar ainda por muitos anos enquanto não houver comprometimento com políticas públicas voltadas para sua melhoria. Além disso, os estudantes da rede pública enfrentam, em sua grande parte, precariedade em termos da condição em suas residências, como falta de acesso à Internet e meios eletrônicos capazes de garantir seu acesso às aulas digitais, levando ao desamparo desses educandos tanto em relação ao ambiente escolar quanto ao ambiente residencial.

Vários tipos de questionamentos surgiram em relação a essa interrupção das atividades escolares presenciais, considerando instituições particulares e instituições públicas, em suas peculiaridades e urgências, tanto comuns quanto distintas. Portanto, neste trabalho discutiremos de maneira mais fundamentada o contexto social dos estudantes e da docência nesse período a fim de ressignificar o sentido de ensino a partir de duas experiências adquiridas durante os estágios supervisionados, sendo uma realizada de forma presencial, na rede privada, e outra de forma remota, na rede pública.

## **1 PLATAFORMAS DIGITAIS E O ENSINO ESCOLAR**

A paralisação compulsória das aulas presenciais nas instituições de ensino fez com que a tecnologia fosse a única e principal aliada em auxiliar os professores a continuarem o seu trabalho educacional com os alunos. No entanto, essa nova transformação feita em caráter emergencial fez com que docentes e discentes enfrentassem diversos tipos de dificuldades. A partir desse novo conceito de ensino e aprendizagem, surgiu a necessidade de uma maior familiaridade com os meios digitais e maior interação com as plataformas didático-metodológicas como Google Meet, Skype, Zoom e Microsoft Teams. Dessa forma, a corrida



contra o tempo para a produção de atividades adaptadas e o retorno às aulas foi um grande desafio aos professores, considerando que eram muitas informações a serem compartilhadas e absorvidas em um curto período.

Com essa necessidade de migração do meio físico escolar para o meio digital, muitos profissionais da educação foram confrontados com a dificuldade de se manterem em constante interação com os alunos a fim de saber se os recursos utilizados para ensinar o conteúdo estavam sendo proveitosos. A criação de materiais didáticos contou com muita criatividade e inovação dos educadores para que houvesse o estímulo, o interesse e a participação dos alunos. Contudo, nem todos os estudantes conseguiram acompanhar essas interações assíncronas relacionadas à resolução de atividades avaliativas e tampouco participar das interações síncronas referente às aulas em tempo real.

Muitas famílias brasileiras tiveram dificuldades em proporcionar aos jovens estudantes o acesso à internet ou em obter um smartphone ou notebook para o aluno seguir com suas aulas em casa. Casos como esses foram e são muito comuns em nosso país, principalmente no que se refere aos discentes das escolas públicas espalhadas por todo o Brasil. Além dessas situações, cabe também mencionar a grande provação que o ensino remoto tem colocado aos alunos com necessidades especiais, seja ela pela privação dos meios básicos de ensino-aprendizagem, seja pela ausência de auxílio de profissionais especializados para atender às peculiaridades desses estudantes.

Temos percebido que a ausência de comunicação entre o professor e o aluno nessas condições termina por romper qualquer tipo de laço afetivo com a escola, despertando no estudante um sentimento de não pertencimento social, sendo este, talvez, também um fator que contribua para a evasão escolar. Nesses termos, explicam Villardi e Oliveira:

O isolamento, uma das características mais marcantes do ensino à distância, e uma das causas de seus elevados índices de evasão, deve ser substituído, por meio da interveniência da tecnologia, pela possibilidade de aprender junto, de construir coletivamente a educação à distância. (VILLARDI; OLIVEIRA, 2005, p. 46).

Villardi reitera a problemática de que o ensino virtual e a falta de interação interpessoal podem ser um dos principais fatores que acarretam seu desestímulo no que toca ao processo de ensino-aprendizagem. Isto se sente na ausência do contato entre o professor e o aluno, existente anteriormente ao isolamento social na perspectiva dos ambientes físicos escolares, havendo também uma exigência implícita em relação aos discentes para que desenvolvam um cronograma de estudos através do qual possam administrar melhor o seu tempo de maneira autônoma e responsável.



Entretanto, vale mencionar que o ensino remoto não se constitui apenas de adversidades para a aprendizagem. Levando em consideração o tempo de permanência dos jovens em seu ambiente domiciliar, muitos pais acabam sendo mais presentes na formação de seus filhos, conseguindo interagir mais com os professores e ter um acompanhamento mais persistente quanto às aulas ministradas. Diante dessa participação mais efetiva dos responsáveis, é possível visualizar tipos diferentes de experiência que se mostram recorrentes na educação remota, refletindo tanto no crescimento educacional dos jovens quanto no trabalho desenvolvido pelos professores.

Um dos fatores que mais influenciam o rendimento dos alunos diz respeito a uma permanência familiar diária que pode vir a ser uma convivência harmoniosa através da qual o aluno consiga desempenhar bem suas atividades escolares e prosperar em sua formação educacional. Todavia, alguns jovens vêm de realidades muito complexas. Isso pode variar desde o tamanho reduzido de suas casas, inviabilizando um espaço adequado para a aquisição de novos conhecimentos, até dificuldades dos pais em orientar os afazeres escolares e falta de equilíbrio emocional para lidar com esse novo cenário de ensino remoto integral.

Esse fator, por exemplo, é considerado por Malloy-Diniz et al., enfatizando que “durante o distanciamento social, os pais, avós e irmãos também estão em casa no confinamento, gerando muitas vezes situações de estresse e violência entre os membros familiares (MALLOY-DINIZ et al, 2020).” Em contrapartida, os docentes que não tinham proximidade com ferramentas tecnológicas acabam por precisar aprender a utilizar esses instrumentos para as aulas remotas, a iniciar um novo planejamento escolar, em conjunto com a coordenação pedagógica, e a descobrir novas formas de inovar em suas metodologias de ensino com a ajuda de outros professores com mais conhecimento nessas áreas.

Nesse sentido, Kenski comenta:

Estudantes e professores tornam-se desincorporados nas escolas virtuais. Suas presenças precisam ser recuperadas por meio de novas linguagens, que os representem e os identifiquem para todos os demais. Linguagens que harmonizem as propostas disciplinares, reincorporem virtualmente seus autores e criem um clima de comunicação, sintonia e agregação entre os participantes de um mesmo curso. (KENSKI, 2004, p. 67)

Nessa situação, os educadores que aplicavam metodologias ultrapassadas de ensino-aprendizagem tiveram de ser receptivos a novos processos formativos. Do contrário, não existiria espaço escolar para suas práticas educativas, uma vez que o ambiente escolar está atualmente imerso no meio digital, necessitando de um esforço para que o ambiente seja devidamente agregador. Tendo em vista todas essas readequações ocorridas nos últimos meses,



torna-se possível, assim, tanto questionar quanto buscar o conhecimento a respeito da importância coletiva e individual dentro desses espaços virtuais para que possa haver uma maior interação na construção dos saberes no atual contexto pandêmico.

## **2 EXPERIÊNCIAS PESSOAIS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

No segundo semestre do ano de 2019, comecei o Estágio Supervisionado de Formação de Professores I com muita determinação e vontade de aprender. Antes disso, já havia participado de forma atuante nas escolas públicas da cidade de Natal através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do qual fiz parte por dois anos seguidos. Diante das minhas experiências adquiridas nessas instituições no Estado do Rio Grande do Norte, vislumbrei nessa vivência uma nova possibilidade de fazer mais pelos alunos e pela minha carreira docente.

A partir desse novo cenário de ambiente escolar que escolhi acompanhar, foi notória a diferença da gestão escolar e as realidades sociais ou espaciais em que a instituição esteve inserida. Com essa percepção, tive que reavaliar muitos pensamentos a respeito do processo de ensino-aprendizagem e de formação, tendo em vista também a reflexão de Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) a respeito da cultura escolar e seu impacto na atuação do professor recém-saído da licenciatura:

As pesquisas recentes têm demonstrado que os professores recém-formados (pelas universidades, centros universitários e faculdades isoladas) rendem-se facilmente à cultura da escola, na maioria das vezes abandonando os referenciais da ciência que os formou. Supõe-se que isso seja consequência do fato de que os processos formativos não conseguem ser estruturantes dos processos cognitivos e perceptivos dos docentes. (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p.36)

Para os autores, é notável o entendimento, a partir de pesquisas elaboradas no ambiente educacional, de que os docentes acabam sendo formados através de um embasamento teórico-metodológico durante o seu fazer profissional que sofre com uma quebra de idealização. Essa quebra se refere às formas de realização de seus projetos enquanto educadores, visto que no próprio meio escolar existe a ideia de que isso prejudica o crescimento profissional, principalmente dos recém-formados, o que gera dificuldades na aplicação de novas abordagens relacionadas ao ensino-aprendizagem. Nesse âmbito, Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) tratam da importância da formação contínua do professor:

À medida que o professor reelabora seu saber, transforma a informação em conhecimento e isso o lança na direção do infinito. Nesse sentido, o professor, no espaço escolar, de sua formação inicial e de sua formação contínua torna-se aquele sujeito que assume a responsabilidade ética com todo o processo formativo sob o qual a humanidade se atualiza e se reatualiza. (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 54)



A partir dessas transformações do papel do professor na escola, é possível que haja uma maior consciência do sua função enquanto formador de uma sociedade reflexiva e participativa. É através do questionamento, da observação, da prática adquirida na teoria que será possível compreender as necessidades reais da vivência escolar. Surge, então, uma reelaboração do ser como mediador da aprendizagem, ele próprio sendo o elemento chave para romper o senso comum instalado no campo educacional. Nesse contexto, e com base em minha experiência na escola pública observada durante o período de Estágio Supervisionado, pude perceber que há uma grande desmotivação dos profissionais em relação aos alunos e ao desenvolvimento individual e coletivo dos próprios educadores. Na maioria dos discursos presenciados por mim, foi possível identificar uma sensação de entrega pela impotência, da mesma maneira que pela insatisfação gerada naquele ambiente. Acreditam na falsa verdade de não existirem motivos para serem feitas mudanças, intervenções e muito menos adequações em prol dos alunos.

Nessa mesma instituição de ensino, pude observar a ineficiência da gestão democrática escolar em não ter elaborado e atualizado o Projeto Político Pedagógico (PPP), que atua como eixo norteador dos elementos básicos a partir da Constituição Federal de 1988, no artigos 12, 13 e 14, e da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) ou Lei N.º 9.394/96. O Projeto Político Pedagógico é a ferramenta responsável pelo planejamento e avaliação escolar, fundamentais para que, assim, a instituição possa desenvolver sua própria identidade, traçando meios de oferecer uma educação de qualidade e reiterando características de flexibilização em respeito ao teor de não neutralidade do documento. O PPP também tem como objetivo diminuir a distância que existe entre a comunidade escolar (pais, professores, direção e alunos), de maneira a definir a organização das atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino-aprendizagem.

Apesar de ter vivenciado uma experiência aquém do ideal durante o Estágio Supervisionado, pude reforçar a minha condição enquanto profissional da educação compreendendo o meu papel como professora-pesquisadora, atribuindo às minhas reflexões os registros de práticas docentes e o pensar formas de agir e de gerir significado mais amplo de ensino participativo e ativo na vida dos alunos.

Neste semestre, então 2021, diante do que ainda estamos vivenciando no ano com a pandemia do novo coronavírus, a disciplina de Estágio para Formação Docente II proporcionou aos estudantes de Licenciatura Espanhola da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) a oportunidade de acompanhar e participar de aulas síncronas e assíncronas em uma instituição de ensino federal. Através disso, passei a expandir o meu conhecimento teórico-



metodológico e fortalecer minhas experiências práticas em sala de aula sob a forma do regime remoto.

A essa experiência se associa minha vivência junto ao Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Nesse contexto, fez parte de minha formação recente o processo de um rico e coletivo trabalho voltado para a elaboração de materiais didático-pedagógicos e o ensino de Língua Espanhola. Esse processo é exemplificativo de como se desperta nos professores em formação um exercício constante de reflexão a partir da prática e da teoria do processo educacional desenvolvendo, de forma conjunta, um planejamento que atenda às necessidades dos discentes.

Nos termos de Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), esse processo pode ser complementado da seguinte forma:

De certo modo, o estágio enquanto momento de articulação teoria-prática é formador da dimensão científica/técnica, política, ética e estética do futuro professor. Compreende-se que é nesse tempo/espço que o professor em formação constrói sua identidade profissional. Nesse sentido, o estágio constitui-se numa formação que é de natureza ontológica, isto é, compõe o que será o professor enquanto identidade profissional. (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p.37)

Tendo em vista o quadro de isolamento social que vivenciamos atualmente, tivemos de reaprender a ministrar aulas e a preparar atividades sem conseguir manter o mesmo nível de exigência quanto ao desempenho acadêmico, procurando tentar ao máximo manter os alunos engajados durante esse processo de aquisição do conhecimento. Apesar de ser um momento costumeiramente diferente do que estávamos familiarizados em sala de aula, muitos docentes têm aprendido através do meio digital a serem mais receptivos às necessidades dos alunos, diante do fato de que a interação se tornou, de certa forma, mais escassa. Quando há essa troca, qualquer tipo de comunicação é aceita, reavaliada e reconstruída, interagindo de maneira muito próxima com o que dialoga Bondía (2002) no que tange às reflexões da vivência e experiência de uma perspectiva pedagógico-científica:

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). (BONDÍA, 2002, p.27)

Portanto, foi nessas dificuldades encontradas ao longo do trajeto ensino-aprendizagem remoto que encontramos oportunidades de crescimento profissional com bases em saberes de

experiências adaptadas e acolhidas em face do período pandêmico. Em grupo, conseguimos compartilhar ideias, agregar conhecimentos e dividir histórias vividas nessa nova perspectiva instrumental de tecnologias que estarão presentes na educação mesmo após a pandemia ser eventualmente erradicada.

### 3 EXPERIÊNCIAS RELATADAS POR PROFESSORES EM TEMPO DE PANDEMIA E VIVÊNCIAS PESSOAIS DO ENSINO NA REDE PARTICULAR

Diante dessas novas práticas pedagógicas vivenciadas durante a proliferação do Covid-19, decidi elaborar um questionário que fosse capaz de comparar e refletir a respeito das metodologias utilizadas e conflitos vivenciados pelos professores, tanto em escolas públicas quanto nas particulares. Os dados agregados neste artigo foram coletados, em parte, de forma presencial e, em parte, através de meios tecnológicos de comunicação. Ao todo, três professores participaram dessa breve investigação em que incluí professores de outras áreas, contando que, como leciono a disciplina de Língua Espanhola, pude reservar para a ocasião algumas análises pessoais sobre o fazer docente na área de LE. Logo, relatarei, além de dados de colegas de profissão, dados da minha própria experiência como docente e, em certos momentos, como aluna de graduação da UFRN.

Aqui, os participantes tiveram suas identidades preservadas, sendo definidos apenas pelas primeiras letras de nome e sobrenome. Já nos meus espaços de fala enquanto professora e aluna da graduação, exponho-me a mim diante em problemas e percepções que compartilhei a respeito do modelo atual de ensino remoto.

**Quadro 1 — Questionário - Professores no ensino remoto**

1. Você é professor em qual/is redes de ensino?
2. Como tem sido a sua avaliação a respeito do uso das tecnologias para ministrar suas aulas?
3. Quais diferenças foram notadas entre o ensino presencial e o ensino remoto a seu ver?
4. Quais foram suas dificuldades durante a adaptação desse novo formato de ensino?
5. Com a possibilidade do ensino híbrido, quais foram suas percepções a respeito dos alunos?

**Quadro 2 — Questionário Q1**

1. <i>Sou professor de escola pública há cinco anos e dou aulas em redes particulares de ensino há mais de oito anos.</i>
---

2. Foi muito complicado, porque em aulas normais já tínhamos tantas dificuldades em manter a atenção dos alunos e nível de exigência que quando tudo começou a acontecer no mundo com a covid-19, pensei na pior hipótese para o meu trabalho. Constantemente, analisava todo o meu planejamento já feito e me dava uma grande tristeza.

3. No ensino presencial já éramos muito cobrados, né? Se o aluno tirava notas baixas, alguns pais iam à escola reclamar, cobrar mais atenção do professor. Já no ensino remoto, eu sabia que poderia piorar isso mil vezes mais, já que os pais estariam mais presentes (teoricamente) na vida estudantil dos filhos e estariam com olhos atentos e ouvidos escutando qualquer tipo de falha que pudéssemos ter. Não quero dizer que isso seja um problema, mas compreendi que seria um momento de muita cautela e de muita seriedade, sem qualquer tipo de brincadeira com alunos que viesse a ser interpretada como assédio ou falta de postura como professor.

4. Minhas maiores dificuldades foram várias! Começando pelas organizações de prazos curtíssimos, atividades avaliativas diferentes das que eram aplicadas antes, porque muitos alunos estavam com um nível mais baixo de ensino, tive problemas sérios de falta de assiduidade na entrega dessas avaliações que por muitas vezes me deixava desgostoso com o meu próprio trabalho e também com a falta de responsabilidade das famílias para com os estudantes.

5. O ensino híbrido na escola particular a qual faço parte, começou dessa forma ainda no ano passado, se não me falha a memória no mês de outubro. Essa experiência foi ao mesmo tempo boa e ao mesmo tempo ruim. A parte boa de ter esse tipo de abordagem com os meninos me deixou menos frustrado, porque eu conseguia ter uma comunicação mais efetiva com eles e também sentir as dificuldades que estavam ainda com relação a minha matéria.

(L.D. Expressão Verbal, Arquivo Pessoal, fev. 2021)

#### Quadro 3 — Questionário Q2

1. Sou professora de escola particular há um pouco mais de cinco anos, porém fui chamada para o concurso do estado no início deste ano e com isso vou ficar somente trabalhando no estado.

2. Quando estava trabalhando na escola particular, tive muitos estresses tanto com a internet que por muitas vezes não me ajudava, pais que não tinham o mínimo de respeito e mandavam mensagens a qualquer hora do dia, fora as ligações. Com tudo isso, o meu lado psicológico foi duramente afetado, até pelo motivo de trabalhar com crianças pequenas tive de ter muito jogo de cintura para não acabar me prejudicando.

3. Como meu trabalho demanda muita paciência, nas aulas presenciais eu ainda tinha muito controle e contato com os alunos, mas assim que começou a pandemia e as aulas tornaram-se remotas, tudo foi por água abaixo. Os pequenos muitas vezes não tinham a ajuda dos pais para auxiliar nas atividades diárias e muitos não tinham sequer a paciência de acompanhar a rotina dos filhos. Vejo que tudo isso fez com que muitos problemas familiares viessem à tona, a falta de cuidados e de fazer o papel de responsáveis pelas crianças.

4. *A minha maior dificuldade era fazer com que as aulas fossem lúdicas como eu fazia em sala de aula com os estudantes, pois atrair a atenção dos meninos para uma tela de computador por algumas horas do dia, não era fácil. Aos poucos, fui adaptando formas, gravando vídeos, adaptando atividades, disponibilizando sites educativos para assim conseguir desenvolver melhor o meu trabalho como professora e também incentivá-los a continuar estudando sem pensar em desistir.*

5. *O ensino híbrido eu tive no segundo semestre do ano passado e as experiências foram um pouco melhores, já que as crianças estiveram por muito tempo longe do clima escolar, sentiam saudades de ter o acompanhamento de um professor e de ter atenção, então pude notar o esforço deles em participar, perguntar quando tinham dúvidas, tentarem estar mais atentos ao que estava acontecendo em aula.*

(F.S., Expressão Verbal, Arquivo Pessoal, fev. 2021)

#### Quadro 4 — Questionário Q3

1. *Sou professora há mais de dez anos em uma escola particular de ensino.*

2. *No início da pandemia a minha avaliação foi muito negativa, pois em minhas aulas não tive muito contato com os alunos e não pude ter o feedback sobre o meu trabalho, então eu acabava gastando muito do meu tempo e da minha saúde mental para tentar ao máximo entregar o melhor para as minhas aulas. Agora com a adaptação um pouco maior tanto dos alunos, quanto da família eu acabo conseguindo saber como está sendo esse trabalho, quais são as dificuldades e também a escola que formalizou as datas para cada atividade e prova, ajudando aos professores que se sentiam tão perdidos naquele tempo.*

3. *Os alunos estão bem mais dispersos, depois que tivemos essa ruptura entre o ensino presencial para o ensino à distância. Percebi a dificuldade de ter atenção durante as aulas e também do constante cansaço físico, isso porque muitos adolescentes e até nós como professores tivemos mudanças em nossas rotinas o que dificulta a nossa maior qualidade de sono.*

4. *Os alunos já têm dificuldade de compreender a disciplina de biologia nas aulas presenciais, surgem muitas dúvidas e dificuldades, então com o ensino remoto eu já esperava que fosse tudo pior. Meu método de adaptação exigiu muito do meu psicológico e do meu físico também, porque eu tinha que pensar e repensar muitas maneiras de tentar me aproximar ao máximo do aluno e não era fácil conseguir, pois muitos utilizavam desse tempo caótico para não participar das aulas, para não estudar e tampouco serem um pouco mais autônomos.*

5. *Acostumados com o ritmo das aulas remotas e a falta de experiência que tivemos em 2020 de não conseguirmos ponderar algumas coisas, cobrar assiduidade nas atividades, a participação mais ativa dos estudantes e também de seus responsáveis com o nosso trabalho e com o futuro desses alunos, os notei muito dispersos ainda e muito preguiçosos em desenvolver uma rotina de estudos sólida.*

(P.C., Expressão Verbal, Arquivo Pessoal, fev. 2021)



Diante dessas observações, agrego também minhas experiências acerca do ensino remoto de forma híbrida. Comecei a trabalhar, em 2019, em uma escola particular de Natal, onde ministrei aulas de Língua Espanhola para os últimos três anos do Ensino Médio. Antes da interrupção do ensino presencial por razão da pandemia, segundo semestre de 2019, eu percebia uma enorme dificuldade de assimilação dos alunos em relação à minha disciplina, visto que há uma ideia de que a língua portuguesa é muito similar à língua espanhola. Com isso, tem-se a equivocada concepção de que não é necessário despendar tempo para estudar e compreender seu funcionamento enquanto novo idioma, já que, espalha-se a crença, basta se colocar uma ditongação entre as palavras para falar um portunhol minimamente compreensível.

Como essas percepções eram alimentadas por alguns alunos, decidi elaborar um projeto que me auxiliasse a despertar o interesse pela língua e que conseguisse fazer com que todos os alunos participassem, tanto de maneira individual quanto coletiva; era 2020. O projeto se chamou “Feira Hispânica” e se iniciou desenvolvendo de forma mais efetiva, particularmente, no ambiente do terceiro ano, sendo planejado um determinado dia para apresentações e para exposições culinárias de cada país, depois de sorteio de grupos. Para que a feira ocorresse em contraturno, a escola solicitou que fossem vendidas fichas para que os alunos de outras séries prestigiassem os trabalhos e ajudassem financeiramente na compra de quitutes dos formandos. Já as notas dos alunos do terceiro ano seriam atribuídas através de avaliações respondidas por alunos e por professores em um formulário entregue a uma coordenadora, então, responsável.

Com a situação pandêmica que se deflagrou a partir de 2020 e persiste, todo e qualquer trabalho presencial ou em grupos foi cancelado. Foi muito complicado, inicialmente, dizer aos alunos que a atividade teria de ser suspensa, posto que eles já estavam entregando roteiros e se organizando para organizar o evento. Em contrapartida, tive de refazer todo o meu cronograma de avaliações, de conteúdos e de retorno das atividades elaboradas para correção.

Nesse tempo de ensino a distância, enfrentei inúmeras complicações de caráter psicológico relacionados ao meu trabalho como docente e à minha situação enquanto aluna do ensino superior público. As maiores adversidades como professora consistiram em conseguir passar o meu conteúdo de forma compreensível e participativa aos alunos, em virtude de quase não existir comunicação efetiva entre mim e eles durante as aulas realizadas pelas telas digitais. A maioria do tempo, os alunos se mantêm silenciosos, calados, o que me causa grande frustração.



Já enquanto discente, ansiava pela disponibilização das disciplinas obrigatórias em 2020 para que, assim, eu conseguisse frequentá-las e terminasse minha faculdade em tempo normal. No entanto, tivemos de readaptar os semestres da universidade e as disciplinas tornaram-se mais densas para os alunos. Em consequência de serem três semestres em apenas um ano, neste semestre de 2021 tenho cursado três matérias e sinto forte o peso da carga horária dos estudos, mas ainda assim, sigo fazendo a minha parte e adquirindo mais autonomia na aprendizagem.

Mesmo com todos os contratempos encontrados durante o isolamento social, acredito que todos os envolvidos no processo de ensino utilizarão, daqui em diante, as plataformas digitais para agregar mais sentido às suas aulas e fazer delas o seu suporte pedagógico. Acrescento também que o valor dessas experiências aprendidas em meio a tanta urgência e desconhecimento das práticas tecnológicas e didático-metodológicas foi de extrema serventia para todos os docentes, uma vez que essas circunstâncias caóticas nos fizeram sair da zona de conforto e ir atrás de novas experiências, ainda que, por muitas vezes, tenha gerado sentimentos desconfortáveis e incertezas a respeito do nosso trabalho. Nesses termos, acredito que a tecnologia não será mais vista como um vilão no processo de ensino-aprendizagem; antes será a solução para vários dos problemas que têm fragilizado a educação brasileira.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho teve como objetivo descrever experiências docentes relativas ao ensino remoto no Estado do Rio Grande do Norte trazendo a conhecimento público não somente aspectos negativos desse formato, mas superações ao longo processo. Seria cruel tratar com descaso um processo que foi gerado a partir de inúmeros esforços e muitas fragilidades fisiológicas e psicológicas no entorno daqueles que são responsáveis pelo ensino.

É possível ver que há uma necessidade constante de capacitação continuada para os professores em torno de um maior letramento digital de forma a auxiliá-los no campo educacional. Lembremos que devemos olhar com mais respeito e empatia para esses profissionais da educação, uma vez que se constitui em momento muito difícil diante de tantas perdas humanas pela Covid-19, além das próprias doenças psicológicas que têm se perpetuado.

Devemos também ter a consciência do trabalho desenvolvido pelos profissionais da educação. É de extrema importância que a sociedade, como um todo, reavalie o papel do professor e o veja em todas as suas competências profissionais de grande valor social, de forma respeitosa e empática, pois antes de sermos profissionais, somos também seres humanos e necessitamos, todos, uns dos outros enquanto indivíduos integrantes de uma coletividade.

## REFERÊNCIAS

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

BRASIL. **Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 dez. 1996.

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

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

MALLOY-DINIZ, L. F., SOUZA COSTA D. S., LOUREIRO F., MOREIRA L., SILVEIRA B. K. S., SADI H. M., APOLINÁRIO-SOUZA T., ALVIM-SOARES A., NICOLATO R., PAULA J. J., MIRANDA D., PINHEIRO M. I. C., CRUZ R. M. & SILVA A. G. Saúde mental na pandemia de covid-19: considerações práticas multidisciplinares sobre cognição, emoção e comportamento. **Debates em psiquiatria**. 2020, p. 46-68. Disponível em: <https://d494f813-3c95-463a-898c-ea1519530871.filesusr.com/> Acesso em: 23 fev. 2021

VEIGA, I. P. A. Perspectiva para reflexão em torno do projeto político-pedagógico, In: **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Ed. Papirus, 1998.

VILLARDI, R.; OLIVEIRA, E.G. **Tecnologia na Educação**. Uma perspectiva sóciointeracionista. Rio de Janeiro: Dunya, 2005.

# CAPÍTULO 11

## ESTÁGIO REMOTO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS EM TEMPOS DE PANDEMIA

**Ana Luiza Pina Silva**, Graduanda de licenciatura em Língua Inglesa, UFRN

### RESUMO

Este artigo se propõe a relatar impressões pessoais, autobiográficas, enquanto docente em formação, sobre atividades e experiências do Estágio Supervisionado para Formação de Professores de Ensino Fundamental e do Estágio Supervisionado para Formação de Professores de Ensino Médio, ambos em Língua Inglesa, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Os estágios foram realizados concomitantes e remotamente<sup>37</sup>, em formato virtual, em razão da pandemia do vírus SARS-Cov-2 no ano de 2020. Espera-se que essas impressões contribuam para dimensionar o panorama de desafios que representou o ensino remoto para a rede básica de ensino e para a formação de licenciandos de Letras/Inglês durante os meses de pandemia de 2020.

**Palavras-chave:** estágio, ensino remoto, pandemia, Inglês.

### INTRODUÇÃO

Em março de 2020, a UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte) suspendeu suas atividades acadêmicas presenciais por tempo indeterminado em razão da pandemia do vírus SARS-CoV-2.

Nos meses de junho e julho de 2020 aconteceu o PLSE38 – Período Letivo Suplementar Excepcional, uma modalidade de aula opcional para discentes e docentes, que foi como um período letivo remoto “piloto”. Avidamente me matriculei na única disciplina obrigatória do meu curso que teria proveito para mim. As aulas foram online via Google Meet – foi a primeira experiência acadêmica nesta modalidade para alguns alunos e para o professor.

Posteriormente, a UFRN decidiu por voltar<sup>39</sup> às aulas de maneira remota, desta vez não mais opcional, quando as aulas dos Estágios Supervisionados de Professores de Língua Inglesa começaram. Neste trabalho discutiremos o contexto social dos alunos e professores durante a pandemia, como foram desenvolvidas as aulas de Inglês, as antigas e novas abordagens nas

---

<sup>37</sup> Em março de 2020 a UFRN suspendeu suas atividades acadêmicas presenciais por tempo indeterminado, conforme a portaria n.º 452/2020-R.

<sup>38</sup> Conforme a Resolução n.º 23/2020.

<sup>39</sup> Conforme a Resolução n.º 31/2020.



aulas de língua estrangeira, bem como descrições narrativas dos estágios no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, os dois componentes cursados por mim no semestre.

## 1. A FORMALIZAÇÃO DO ESTÁGIO REMOTO – TRÂMITES DOCUMENTAIS

Os trâmites documentais para a oficialização dos estágios eram, antes da pandemia e com aulas presenciais, uma fase tensa que os alunos da graduação enfrentavam. Os alunos tinham que imprimir três vias de um termo de estágio de cinco páginas e sair “à caça” de assinaturas dos(as) supervisores(as) de estágio, do(a) responsável pelo estabelecimento de ensino do estágio, do(a) coordenador(a) do curso de Letras e da professora orientadora da disciplina.

Com a pandemia, a UFRN criou a assinatura eletrônica do aluno, do coordenador do curso e da professora orientadora dos estágios pelo sistema SIPAC. Os professores supervisores deveriam inserir seus dados nesta plataforma digital da instituição para que suas assinaturas digitais fossem geradas. Os nossos supervisores inseriram as informações requeridas, mas as assinaturas digitais não foram geradas imediatamente, porque o sistema era novo nesse processamento dos estágios. Além deles, os responsáveis pelos estabelecimentos de ensino (Estágio III e Estágio IV) também não tinham assinaturas eletrônicas registradas nos sistemas da UFRN. Tudo isso redundou em muita tensão para os alunos e aborrecimentos para os professores. Tensão para os alunos, pois, uma vez que não havia registros oficiais no SIGAA40 UFRN, os estágios nem poderiam começar. Aborrecimentos para os professores supervisores, pois receberam os termos de estágio por e.mail, precisaram imprimir todos, assinar e, eles mesmos, os professores, tiveram que procurar pelos seus superiores responsáveis pelas escolas para que assinassem também, em plena pandemia. Os empecilhos eram variados: as escolas estavam com suas atividades acadêmicas presenciais suspensas<sup>41</sup>, logo, a supervisora do Estágio III teve que levar toda a papelada para a casa da diretora da escola para que ela assinasse tudo; o professor supervisor do Estágio IV fez o mesmo, mas foi para a escola, que estava mantendo suas atividades administrativas, e descobriu que o responsável por assinar em nome do estabelecimento de ensino estava de férias, já fora da cidade.

---

<sup>40</sup> SIGAA – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas.

<sup>41</sup> O Decreto n.º 501/2020 do IFRN suspende por tempo indeterminado as atividades acadêmicas da instituição. No Decreto n.º 29.989/2020 a Governadora do estado do RN prorroga a suspensão das aulas presenciais no estado e dá providências sobre a continuidade do ano letivo.



Sem o desprendimento e a paciente colaboração dos supervisores os estágios nem teriam começado.

## 2. ESTÁGIO FEITO EM EQUIPE

Em condições normais, cada aluno do curso de licenciatura procura alguma escola conveniada com a UFRN para estagiar. Os critérios de escolha são os mais variados, a proximidade da casa do estudante ou da universidade com a escola é fator recorrente nas buscas por estágios.

No contexto da pandemia isso também mudou. Como muitas escolas estavam fechadas, a professora-coordenadora dos estágios conseguiu, de antemão, professores das redes públicas que estavam lecionando remotamente e que aceitaram receber seus alunos como estagiários para supervisioná-los.

Como era somente uma escola estadual para o Estágio III (Ensino Fundamental) e somente uma escola federal para o Estágio IV (Ensino Médio), todos os alunos matriculados nas turmas de estágios (sete alunos em cada turma) deveriam ir para estas mesmas escolas, com os mesmos professores supervisores. As atividades de estágio, então, tiveram que ser realizadas em equipe, obrigatoriamente, porque as experiências de ensino remoto seriam excepcionais e oferecidas às turmas naquele contexto remoto pela primeira vez e sem se saber, ao certo, que desdobramentos teria. Em equipes, talvez fosse mais fácil driblar os obstáculos do percurso.

## 3. A SALA DE AULA

A sala de aula nunca é o melhor lugar para aprender uma língua estrangeira. Acontece que para a grande maioria de pessoas ela é o único lugar disponível para isso. Reconhecendo esta limitação básica, podemos tentar trabalhar ao menos na sua superação parcial. (Weininger, 2008).

O melhor lugar para se aprender a língua alvo é o lugar onde ela é língua nativa, língua de aquisição da maioria dos nacionais, adquirida implicitamente nos primeiros anos de vida dos indivíduos falantes e utilizada com naturalidade na comunicação. A comunicação autêntica está por todos os lados.

É fato que muitos professores de línguas estrangeiras aconselham seus alunos que viajam para o exterior a, em vez de fazer um curso da língua alvo, fazer cursos na língua alvo (e.g. culinária, artesanato, fotografia etc.), a fim de ter estímulos contínuos e mais robustos que



levem ao aprendizado. A sala de aula é um ambiente por vezes rígido e controlado demais e, quando com alunos de nacionalidades várias, torna-se um ambiente reforçador de interlíngua.

Os professores de Inglês na modalidade remota precisam adotar abordagens e metodologias variadas em suas aulas, às vezes até dentro de uma mesma aula. As abordagens Comunicativa e Intercultural são bem-vindas e uma não precisa excluir a outra.

O professor pode trabalhar com tarefas diariamente, com evidências linguísticas positivas explícitas e fazendo aporte teórico-gramatical para aumentar a competência comunicativa dos alunos por meio de exercícios feitos nas aulas assíncronas ou nas síncronas.

Há também a possibilidade de ensinar a língua através de textos literários e autênticos de gêneros variados, que permitam ao docente ensinar sobre as múltiplas expressões culturais e sociais dos diversos anglofalantes ao redor do mundo. O aluno poderá se imaginar nas situações reais cotidianas dos nativos anglofalantes e ter sua curiosidade despertada para o aprendizado do Inglês, engajando-se mais nas aulas. Jogos e brincadeiras são úteis para fazer o reforço de input sem que os alunos percebam que estão aprendendo, estudando, durante a atividade lúdica.

O conhecimento metalinguístico da língua inglesa pode se formar em vários contextos. O professor deve estar apercebido de que seus muitos alunos têm múltiplas inteligências e que deve tentar contemplar um pouco cada uma delas a fim de envolver a todos os presentes. Mesmo no distanciamento do módulo de ensino remoto pode-se fazer uma aula dinâmica, participativa e calorosa.

#### **4. ESTÁGIO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Os estagiários e a professora supervisora se reuniram semanalmente por pelo menos uma hora para fazer planejamentos das aulas. Os estagiários se dividiam em duplas ou trios para criar conteúdo para as aulas remotas em horários diversos do horário da reunião. Todas as aulas deveriam ser ministradas em Inglês com explicações em Português. Passemos a narrar como foram as experiências no Estágio III (Ensino Fundamental):

##### **4.1. 6º ano:**

A professora supervisora do Estágio III tinha quatro turmas de 6º ano, com duas aulas presenciais semanais. Ao começar o estágio a situação dos alunos da rede estadual estava indefinida. Os professores não poderiam dar conteúdos novos, somente fazer reforço escolar



das matérias que foram dadas presencialmente. Na prática, a professora somente poderia trabalhar com os conteúdos dados até março de 2020.

Esse reforço escolar acontecia por meio de atividades enviadas por um aplicativo de mensagens. Como muitas famílias de alunos da rede estadual não têm internet sem fio, o Whatsapp foi o aplicativo escolhido, já que muitas operadoras de telefonia móvel no Brasil oferecem uso ilimitado de dados para acesso ao tal aplicativo desde que o usuário tenha sua conta paga em dia, ou faça uma recarga em um telefone pré-pago. Alguns pais preferiam ir até a escola buscar as atividades dos seus filhos impressas e distribuídas pela diretora.

A professora marcava uma reunião semanal com os alunos via Google Meet para que eles expressassem suas dúvidas, pudessem conversar com ela e resolver exercícios. Esse não era um encontro de comparecimento obrigatório.

A priori eu estava bastante preocupada com o 6º ano, parecia-me que esse estágio não “engatava”, os alunos haviam abandonado as aulas, eram quatro turmas reunidas na mesma reunião virtual, mas, por duas semanas seguidas, nenhum aluno compareceu. A professora precisou reforçar o convite para as reuniões nos grupos de Whatsapp da comunidade escolar. Muito frustrante para mim. Começaram, então, a comparecer de dois a quatro alunos.

O Estágio III com o 6º ano começou a progredir depois de um tempo, os alunos que compareciam avisavam a outros que havia estagiários – sete no total – uma novidade para eles, assim tivemos a presença de mais alguns. Chegamos a ter 13 alunos na mesma reunião e, por fim, o 9º ano começou a comparecer no horário da reunião deles.

A falta de isonomia socioeconômica entre os alunos influenciou muito na participação ou não deles. Conforme Almeida e Paula (2005):

A dimensão atingida pela exclusão digital no Brasil tem aspectos diferentes da dimensão percebida em outros países. Em nosso país a exclusão digital está associada às desigualdades sócioeconômicas e culturais. Talvez em outros países a exclusão digital pudesse ser abordada de forma separada da exclusão social, mas é impossível falar da exclusão digital sem mencionar os outros problemas existentes na sociedade brasileira, como o analfabetismo, desemprego, baixa renda e educação. A exclusão social e a exclusão digital são mutuamente causa e consequência. Os fatores da exclusão social aprofundam a exclusão digital e a exclusão digital contribui para o aumento da exclusão social.

O trecho de artigo supracitado data de 2005, mas 15 anos após a sua publicação resta atual e aplica-se aos alunos do Ensino Fundamental da escola estadual natalense onde estagiamos. A escola se localiza em um bairro residencial que ficara famoso no início dos anos 2000 como “bairro violento” por conta dos muitos homicídios que aconteceram lá. No ano



2000, menos de 12% dos responsáveis pelos lares tinham de 8 a 10 anos de estudos no total. Estimava-se, em 2005, que uma população de 6.532 pessoas habitava em assentamentos precários nos limites daquele bairro. A exclusão socioeconômica dos alunos importou na exclusão digital.

Muitos discentes avisaram à professora nos grupos de Whatsapp que queriam, mas que não poderiam participar das reuniões/aulas virtuais por não ter computador e terem telefones celulares tão antigos que não faziam mais atualizações e não baixavam o Google Meet. Nem todos aqueles que participam têm um bom provedor de wi-fi e/ou aparelhos modernos, o que deixava o uso da ferramenta Meet mais lenta.

Os sete estagiários se alternavam na regência das aulas, entre um exercício, um input positivo explícito, entre uma etapa e outra dentro de uma mesma aula, pois, percebidas as dificuldades de participação dos alunos, não haveria aulas suficientes para que cada um regesse sozinho a carga horária total de estágio.

Os alunos do 6º ano são pessoas animadas. As aulas são dinâmicas e participativas, eles respondiam pelo áudio, escreviam no chatbox, faziam leituras em voz alta quando solicitadas, perguntavam em caso de dúvida. As aulas com eles foram sempre produtivas e divertidas. O conteúdo que foi dado foi elaborado pelos alunos do estágio e pela professora. Os temas não eram escolhidos por nós; estavam elencados no livro didático adotado pela escola.

O conteúdo ministrado ao 6º ano foi: Halloween, Verbo To Be, Greetings, Introductions, Numbers, School Supplies, Animals e Body Parts. Além de textos sobre os assuntos e seus exercícios, as tarefas tinham que ser ilustradas e, sempre que possível, exibíamos algum filme a respeito, mas que só podiam ter até 3 minutos de duração. Utilizamos a plataforma de vídeos Youtube. Texto, imagens e som – os três precisam ser usados para atrair e manter os alunos mais novos nas aulas virtuais.

#### **4.2. EJA – Ensino de Jovens e Adultos.**

A professora ministrava, à noite, aulas em duas turmas de EJA noutra escola em outro bairro de Natal; sendo uma turma do 4º e a outra do 5º período. O mecanismo das aulas dessas turmas era como o do 6º ano: tarefas e conteúdos enviados pelo Whatsapp mais aula semanal virtual via Google Meet. Uma das turmas, interessadamente, decidiu coletivamente por reprovar: sim, uma turma inteira fez uma consulta interna e decidiu, então, que se reprovaria esse ano, só retornando às aulas quando elas voltarem a ser presenciais. Os rogos da professora



para que eles desistissem dessa ideia foram muitos, mas nunca algum deles compareceu durante o nosso período de estágio supervisionado.

Na segunda turma, após muita insistência, convites e propagandas feitas por folder virtual, compareceu uma jovem. Não tivemos aula propriamente, mas uma conversa e um desabafo sobre como tem sido a vida dela durante a pandemia, trabalhando e, ao mesmo tempo, cuidando da mãe que estivera infectada com o COVID-19. Essa aluna foi para o grupo de Whatsapp da turma e chamou suas colegas a comparecerem na semana seguinte. Funcionou, mais uma aluna compareceu. Posteriormente, outros alunos assistiram às aulas virtuais; mulheres, em sua maioria.

Os alunos adultos, a princípio, são tímidos, mas têm muita vontade de aprender. O ensino do EJA difere muito do das séries regulares; o processo precisa ser muito, muito devagar e com muitas repetições de estímulos. É preciso seguir na velocidade dos alunos para que eles se sintam confortáveis e confiantes, ou vão-se embora para não mais voltar.

Considerando os princípios pedagógicos freirianos, os alunos do EJA foram questionados sobre o que gostariam de aprender.

Todo ensino de conteúdos demanda de quem se acha na posição de aprendiz que, a partir de certo momento, vá assumindo a autoria também do conhecimento do objeto. O professor autoritário, que recusa escutar os alunos, se fecha a esta aventura criadora. Nega a si mesmo a participação neste momento de boniteza singular: o da afirmação do educando como sujeito de conhecimento. É por isso que o ensino dos conteúdos, criticamente realizado, envolve a abertura total do professor ou da professora, à tentativa legítima do educando para tomar em suas mãos a responsabilidade de sujeito que conhece. Mais ainda, envolve a iniciativa do professor que deve estimular aquela tentativa no educando, ajudando-o para que a efetive. (FREIRE, 2006).

Veza que Natal, capital do RN, é uma cidade turística internacional, os alunos desejam aprender inglês para se inserir melhor no mercado de trabalho. Respeitamos esse desejo para que eles se sentissem participantes do ensino, conforme preconizou o famoso professor que fez história em terras potiguares. Ensinamos aos alunos Greetings, Introductions e Job Related Vocabulary. Semelhantemente ao 6º ano, por serem poucos os encontros de EJA, todos os estagiários estavam juntos se alternando na condução da aula, para que todos, de alguma forma, pudessem experienciar a regência.

Os alunos começavam com pouca participação diante daquelas pessoas de fora do convívio deles, os estagiários, mas depois ficavam mais alegres e falantes. Todos abriam suas câmeras e microfones para participar. Foi muito produtivo estagiar no EJA para conhecer as realidades dos alunos que estão há muitos anos, talvez décadas, atrasados e aprender a ensiná-



los. Com paciência e estímulos do professor, os alunos do EJA se sentem acolhidos no ensino remoto.

## 5. ENSINO MÉDIO

Os estagiários tinham pelo menos uma reunião semanal de planejamento com o professor supervisor com duração média de uma hora. Planejamos as aulas de três unidades didáticas com o professor, mas nem todos nós tivemos tempo de executar. As aulas deveriam ser ministradas 100% em Inglês.

O Estágio IV foi feito em uma escola técnica federal. Desde o início sabíamos (bem como sua comunidade acadêmica) que as aulas virtuais seriam obrigatórias e o não comparecimento resultaria em reprovação. Os alunos são dos mais variados cursos técnicos profissionalizantes e têm idades também variadas, de 15 a 19 anos, o que os une é o nível de proficiência – estão todos no Level 2, de acordo com o QCE (Quadro Comum Europeu). O professor supervisor tem 5 turmas e, em cada turma, tem 3 aulas semanais com 45 minutos de duração, como no sistema presencial. No Estágio IV (Ensino Médio) éramos 6 estagiários divididos em duplas ou trios pelas 15 aulas semanais do professor supervisor, ora regendo, ora dando suporte aos colegas de estágio, principalmente no chatbox.

A plataforma utilizada oficialmente foi o Google Meet. Há alguma disparidade econômica entre os alunos, seus equipamentos são de qualidades diferentes e isto influencia na qualidade da participação deles nas aulas. Além disso, o fato de as aulas serem gravadas inibe alguns que jamais falam, apenas digitam no chatbox. Cada turma tem um grupo no Google Sala de Aula na qual atividades são postadas. Todos os estagiários foram inseridos com professores auxiliares nestas salas de aula virtuais.

A audiência foi sempre de 20 a 30 alunos, mas a participação efetiva de alunos era bem menor (6 alunos, em média) e, de uma aula para outra, eram sempre os mesmos que colaboravam mais ativamente falando ou escrevendo. Outros preferiam cumprir as tarefas do Google Classroom a falar ou escrever algo durante as aulas síncronas.

Muitos alunos não queriam se expressar em Inglês durante as aulas online. Eles têm a crença que só poderão falar algo quando tiverem um conhecimento robusto da língua e acabam por não treinar nas oportunidades que são oferecidas nas aulas, quando muito escrevem no chatbox. Para outros, a participação nas aulas só deve acontecer quando o professor supervisor



ou algum dos estagiários os chamam nominalmente – as perguntas feitas à turma de maneira genérica não devem ser respondidas, é o que pensam. As crianças e os adultos do Ensino Fundamental não se importam tanto em se expor quanto os alunos adolescentes – tal comparação é inevitável.

Acabou por acontecer em muitos episódios: professor (e os estagiários), olhando para tela de seu computador, não sabiam, muitas vezes, se estavam falando para uma turma ou somente para uma máquina. A sensação aflitiva de estar falando sozinho traz um misto de solidão e impotência. É comum que o professor ou o estagiário regente às vezes pergunte: “Estão me ouvindo?”, “Tem alguém aí?” O que ele ou ela quer saber é se a turma está mesmo em aula, ou se só fizeram login e foram dormir ou lavar a louça, fazer o almoço, ensinar tarefas aos irmãos mais novos ou se a sua conexão caiu, mesmo.

As aulas, tão bem planejadas nas reuniões, precisavam mudar e se adequar ao contexto da turma de uma hora para outra e medidas “desesperadas” precisaram ser tomadas: um dia o professor ofereceu um ponto extra para quem abrisse o microfone para falar, participar da aula. Em um outro momento, meu parceiro de aulas começou a falar em português e pediu que, em português, os alunos respondessem. Naquele momento, sim, uma turma que estava completamente apática fez sua voz ser ouvida.

Os conteúdos ensinados foram Likes and Dislikes, Advices, Sugestions and Recommendations e Writing a Review. Cada conteúdo deveria ser dado exaustivamente até que houvesse a certeza de que os alunos pudessem fazer enunciados comunicativos utilizando os novos inputs. Utilizamos, além de Google Meet e Google Classroom, Google Forms para endereçar questionários simples aos alunos, Nearpod para dar ludicidade às aulas, Youtube para ouvir músicas e assistir a vídeos de curta duração com exercícios e lições gramaticais, muitos slides e uma Spin Wheel digital para fazer sorteios de temas a serem discutidos.

Foi proveitoso o estágio remoto no Ensino Médio. Lidar com os adolescentes foi bastante desafiador algumas vezes, recompensador em outras, mas em todo tempo foi importante lecionar dentro do contexto emocionalmente esgotante da pandemia, aprendendo sobre o uso de plataformas digitais e sobre o comportamento dos alunos quando assistem às aulas em seus lares.

## 6. AO FINAL...

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

Ao concluir as horas necessárias para os estágios (40 horas cada qual) fizemos uma sessão de conversas em Português com cada turma. Perguntamos se haviam gostado ou não da participação dos estagiários, nossos pontos fortes e os fracos e sobre a participação deles próprios, os alunos.

As respostas foram positivas, muitos disseram que não havia defeitos, que as aulas foram mais animadas, embora já gostem muito do professor deles. Alguns alunos explicaram que não participavam mais das aulas pois estavam revezando aparelhos eletrônicos com os irmãos. Alguns falaram em timidez e outros disseram com clareza que em suas casas há muitas brigas e nenhuma paz, o que os perturbava demais e que eles queriam voltar a ter aulas presenciais na escola.

Sinto que essa conversa franca sobre desejos, dificuldades e expectativas sobre a vida e as aulas durante a pandemia poderia ter acontecido em dois momentos, um no início e outro ao final do Estágio IV. Eu fizera isso em um estágio presencial em outro semestre e funcionara muito bem para lidar com as expectativas e dificuldades dos alunos.

No contexto da pandemia e com as conseqüentes aulas remotas sequer pensamos em fazer isso logo de cara, ao chegar. Percebemos que era necessário, primeiro, que os alunos se acostumassem conosco por um tempo. Os estagiários, nos primeiros encontros, ficaram observando e participando discretamente das aulas até, por fim, reger e nos tornar pessoas mais conhecidas pelos alunos, espantando deles qualquer temor.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho visou, simplesmente, relatar as experiências de Estágios curriculares obrigatórios de Letras Inglês na modalidade remota no Ensino Fundamental e no Ensino Médio em escolas públicas da cidade de Natal, Rio Grande do Norte, no contexto emergencial causado pela pandemia do vírus SARS-CoV-2.

O professor de língua Inglesa na reta final de sua formação pôde aprender não somente a reger nos contextos de escolas públicas natalenses, mas no contexto extremo do isolamento



social com suas aulas remotas feitas por videoconferência. Vimos, pela prática docente, que as aulas remotas, excluídas as muitas barreiras tecnológicas que se interpõem nas vidas de docentes e alunos, podem ser produtivas, dinâmicas, atuais e participativas.

Os estágios foram valiosos do ponto de vista formativo para os alunos da graduação em Letras Inglês – Licenciatura e, não fosse a pandemia viral e as situações extremas vividas nos últimos tempos, poderíamos afirmar que tudo o que se passou valeu a pena pelo enfrentamento e superação de dificuldades que estes tempos trouxeram para a educação pública.

Avaliamos que as abordagens e metodologias pedagógicas podem ser várias, pois o mais poderoso é a participação do discente na construção das aulas de Inglês desfazendo a ideia de objetificação do aluno, humanizando-o e potencializando a sua capacidade de aprendizado da língua alvo à medida que se torna cofecedor das aulas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lilia Bilati de; PAULA, Luiza Gonçalves de. O retrato da exclusão digital na sociedade brasileira. In: CARELLI, Flávio Campos; OSÓRIO, Tito Lívio Gomes; GENESTRA, Marcelo. **JISTEM - Journal of Information Systems and Technology Management**. 1. ed. São Paulo, 2005. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1807-17752005000100005#back](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-17752005000100005#back). Acesso em: 13 dez. 2020.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

HORA, Carlos Eduardo Pereira da *et al.* Felipe Camarão. In: PREFEITURA MUNICIPAL DO NATAL (Natal/RN). Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Urbanismo. **Conheça melhor o seu bairro: Felipe Camarão**. Natal: SEMURB, 2008. Disponível em: [http://www.natal.rn.gov.br/bvn/publicacoes/oeste\\_felipecamarao.pdf](http://www.natal.rn.gov.br/bvn/publicacoes/oeste_felipecamarao.pdf). Acesso em: 13 dez. 2020.

TIPOS de input/evidências linguísticas. In: **Tema 4: O papel do ensino/aprendizagem de uma L2.**: Aquisição implícita e/ou ensino explícito da gramática: contributos para a discussão. Coimbra: Universidade de Coimbra, 20 abr. 2016. Disponível em: <http://ed.uc.pt/moodle/mod/book/tool/print/index.php?id=9095>. Acesso em: 20 abr. 2016.

TOKARNIA, Mariana. Um em cada 4 brasileiros não tem internet, mostra pesquisa: Número representa 46 milhões que não acessam a rede. In: AGÊNCIA BRASIL. Economia. **Um em cada 4 brasileiros não tem internet, mostra pesquisa.**: Número representa 46 milhões que



não acessam a rede. [s.l.]: Empresa Brasil de Comunicação, 11 dez. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/um-em-cada-quatro-brasileiros-nao-tem-acesso-internet>. Acesso em: 11 dez. 2020.

WEININGER, Markus J. Do aquário em direção ao mar aberto: Mudanças no papel do professor e do aluno. In: LEFFA, Vilson L. **O Professor de Línguas Estrangeiras: construindo a profissão**. 2. ed. Pelotas: Educat, 2008. cap. 2, p. 45 - 74. ISBN 85-7590-062-5.

# CAPÍTULO 12

## AS NOVAS PRÁTICAS DE ATUAÇÃO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CONTEXTO DE PANDEMIA: UM RELATO HISTORIOBIOGRÁFICO SOBRE AS IMPLICAÇÕES DO "NOVO NORMAL" NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA CIDADE DO NATAL/RN

**André Lucas Mendes Gomes**, Formando do curso de licenciatura em Letras Inglês pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Aluno pesquisador pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) – UFRN em Psicolinguística

### RESUMO

As práticas de estágios supervisionados em educação dos cursos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil tiveram que elaborar novas estratégias de atuação durante a pandemia do novo Coronavírus (SARS-Cov2). A atuação de estudantes formandos do curso de licenciatura em Letras Inglês da Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Norte (UFRN) foi totalmente reformulada face à pandemia do ano de 2020. As atividades de regência descritas nesse artigo foram realizadas de forma totalmente remota nas instituições de ensino Escola Estadual Professora Maria Queiroz e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN Campus Natal Central.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado. Pandemia. Educação. Ensino Remoto. Formação Docente Inicial.

### INTRODUÇÃO

A criação de novas estratégias no que diz respeito à convivência social em decorrência da grande disseminação do novo Coronavírus (SARS-Cov2) foi essencial para que as instituições públicas e privadas do mundo inteiro pudessem dar continuidade parcial ao seu funcionamento no ano de 2020. Assim como sugerido pela Organização Mundial de Saúde (OMS), o Brasil seguiu as recomendações necessárias para o enfrentamento dessa pandemia. Dentre essas instituições se encontra a educação, uma das áreas mais afetadas durante o condicionamento de isolamento social, uma vez que todas as instituições de ensino do Brasil tiveram suas atividades interrompidas.

Por meio da Portaria Nº 544 de 16 de junho de 2020, divulgada através do Diário Oficial da União (DOU), o Ministério da Educação autorizou as unidades de educação brasileiras a substituírem as aulas presenciais por aulas em plataformas digitais, tendo como prazo a duração da situação de pandemia do novo Coronavírus em território nacional. Com o estancamento das aulas presenciais, os professores em formação docente inicial também sofreram com essas



novas adaptações tão necessárias para que houvesse eficácia no processo de combate ao vírus SARS-Cov2.

A portaria citada autorizou, além da substituição das disciplinas presenciais, as práticas profissionais de estágios supervisionados por atividades que utilizassem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios. Embora já existisse dispositivos legais que regulamentavam as aulas em formato de ensino remoto, ou Educação a Distância (EaD), como é o caso da lei que estabelece os princípios da educação no Brasil, por meio da Portaria Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que tornou legítima a EaD em todos os níveis de educação: especial, profissional, técnica, tecnológica e educação de ensino superior, muitos obstáculos surgiram meio à tentativa de minimizar o caos instaurado na educação brasileira nos primeiro e segundo semestres do ano de 2020.

Com base nisso, este artigo discute as alternativas criadas pela Professora Doutora Lucineia Contiero vinculada à Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Norte (UFRN) com os alunos formandos do curso de licenciatura em Letras-Inglês da instituição. Discutiremos, a seguir, sobre os estágios supervisionados nos cursos de licenciatura no Brasil e, em especial, como os Estágio Supervisionado de Formação de Professores para o Ensino Fundamental (Inglês) e Estágio Supervisionado de Formação de Professores para o Ensino Médio (Inglês) aconteceram nesse período em duas escolas públicas localizadas na cidade do Natal, Rio Grande do Norte. Por fim, discutimos os efeitos ocasionados pela pandemia no processo de formação docente inicial e apresentamos as nossas considerações finais a respeito desse assunto.

## **1. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE LICENCIATURA NO BRASIL**

Os alunos de licenciatura no Brasil, aqui nos referimos às Instituições de Ensino Superior (IES), têm como parte de suas atividades acadêmicas desenvolver atividades de práticas de ensino em escolas que estejam conveniadas à sua instituição de ensino superior. Essas atividades, chamadas de Estágio Supervisionados, têm como objetivo para o aluno licenciando desenvolver práticas de ensino e atividades que contemplem a educação no ensino básico, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio.

Além disso, é notório ressaltar que o componente do estágio supervisionado é imprescindível para a formação inicial, mas ele deve estar articulado a um currículo bem fundamentado diante dos diversos saberes educacionais necessários à preparação do futuro profissional da educação. (GONÇALVES; AVELINO, 2020)

De acordo com o Artigo 1º da Lei Nº 11.788/2008, o “estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho



produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular [...]”. Além disso, determina-se que “o estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente” (BRASIL, 2008). Chamamos a isso de formação inicial; tal atividade se configura como um componente de uma estratégia mais ampla de profissionalização do professor, elemento extremamente indispensável para implementar uma política de melhoria da educação básica no Brasil (MELLO, G., 2000).

### **1.1 ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL (INGLÊS)**

As atividades desenvolvidas no que chamamos de Estágio Supervisionado III aconteceram de forma totalmente remota por meio de aulas através da plataforma Google Meet na escola Escola Estadual Professora Maria Queiroz, localizada no bairro Nordeste da cidade do Natal, Rio Grande do Norte, sob a supervisão da professora efetiva de língua inglesa, a Profa. Me. Francisli Costa Galdino.

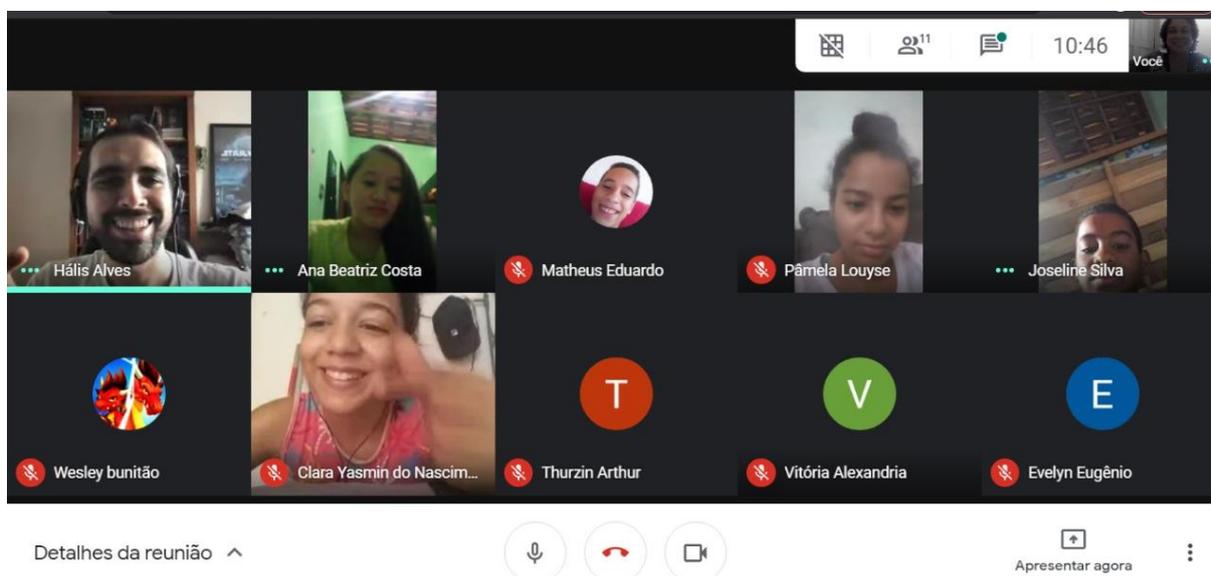
De acordo com os dados do programa desse componente disciplinar (EDU0171) vinculado ao Departamento de Educação (DE) da UFRN são estabelecidos alguns objetivos a serem seguidos no período de estágio: (1) discutir os métodos e abordagens do ensino de língua inglesa no decorrer dos anos; (2) elaborar planos de aula voltados para o Ensino Fundamental tendo em vista as competências a serem trabalhadas nos alunos; (3) produzir uma reflexão sobre o ensino de língua inglesa na escola a ser visitada; e (4) planejar atividades pedagógicas e produzir material didático.

Além disso, de acordo com os dados da oferta de estágio para esse componente foram pensados os seguintes planos de atividades a serem desenvolvidos durante a prática docente: (1) observação de turmas remotas, planejamento de atividades e produção de material didático; (2) conscientização de ferramentas digitais, estímulo pedagógico-emocional; (3) mostrar como o inglês pode ser importante para a vida dos alunos (turismo, indústria); (4) ferramentas pedagógicas voltadas para tradução (inglês instrumental); e (5) regência.

Baseado nesses preceitos, as atividades de estágio foram exitosamente desenvolvidas durante o período de 23 de outubro de 2020 a 30 de novembro de 2020 com todas as turmas de 6º (sexto) ano do ensino fundamental da Escola Estadual Professora Maria Queiroz, por intermédio da professora supervisora que nos acompanhou durante o período, auxiliando-nos com suporte metodológico e teórico da disciplina de língua inglesa.

A referida escola, na tentativa de angariar a participação em massa de seus alunos, optou por juntar 4 turmas de 6º (sexto) anos em um espaço virtual. No total, 8 (oito) atividades de regência foram desenvolvidas na disciplina de língua inglesa. Alguns dos temas abordados durante essas práticas foram: numbers, verb to be + school supplies, animals e body parts. O motivo da escolha desses temas diz respeito às orientações educacionais complementares determinadas pelo Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), diretrizes elaboradas pelo Governo Federal que orientam a educação no Brasil.

Além de aulas síncronas em que os alunos participavam de modo remoto através de um link gerado pelo Google Meet em tempo real, algumas atividades assíncronas também foram realizadas. Nelas, os estudantes preparavam tarefas previamente às aulas síncronas a fim de possibilitar discussões pertinentes aos assuntos delimitados.



Fonte: acervo pessoal

## 1.2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO MÉDIO (INGLÊS)

As atividades inerentes ao Estágio Supervisionado IV também aconteceram de forma totalmente remota por meio de aulas e atividades desenvolvidas de forma remota através da plataforma Google Meet no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN Campus Natal Central, localizado no bairro Tirol da cidade do Natal, sob a supervisão do professor de língua inglesa Dr. Bruno Ferreira de Lima.

Também em acordância com os dados apresentados pelo programa desse componente disciplinar (EDU0172) vinculado ao Departamento de Educação (DE) da UFRN também são

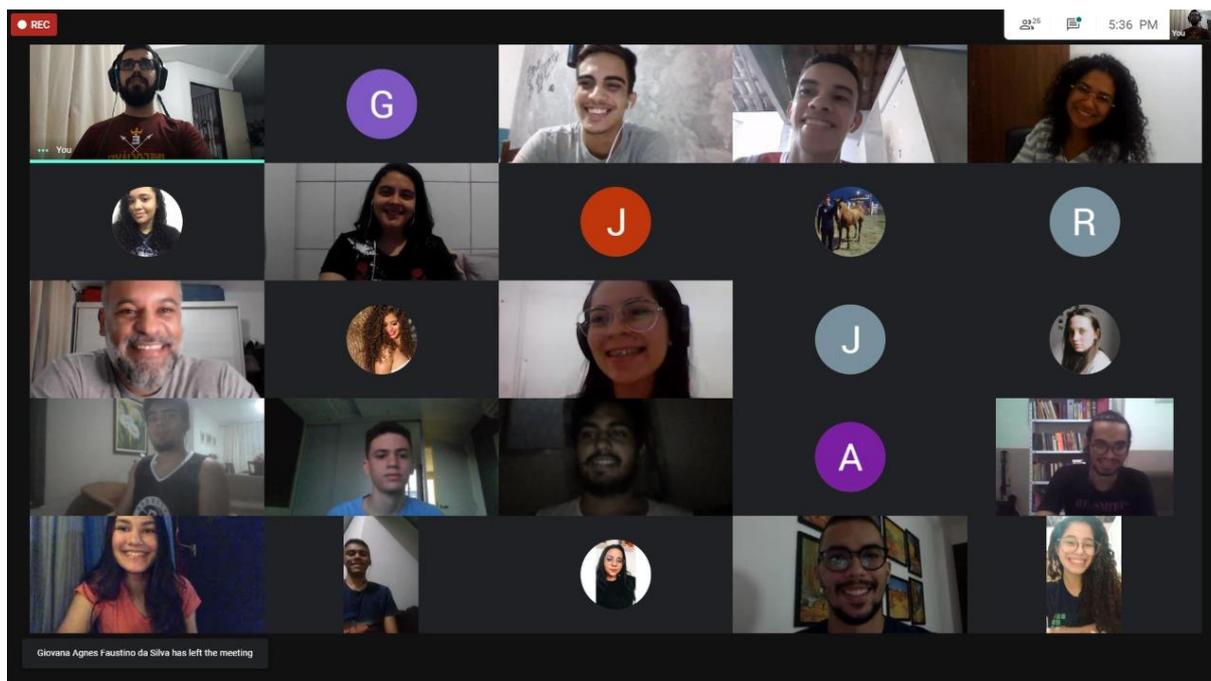


estabelecidos alguns objetivos a serem seguidos pelos participantes no período de estágio: (1) despertar nos alunos uma atitude reflexiva crítica em relação aos métodos de ensino estudados; (2) elaborar planos de aula voltados para o Ensino Médio, tendo em vista as competências a serem trabalhadas; (3) realizar atividades propostas em classe; elaboração de atividades a serem aplicadas na escola; e (4) planejar atividades pedagógicas e produzir material didático voltado para o Ensino Médio.

Como os estágios supervisionados III e IV foram realizados simultaneamente, ou seja, ambas as disciplinas cursadas no mesmo semestre, mas em dias e horários diferentes, com forma de participação coletiva dos discentes formandos, os dados da oferta de estágio para esse componente foram pensados em conjunto com o relatado na sessão anterior 2.1, que discute sobre planos de atividades a serem desenvolvidos durante a prática docente.

As atividades de estágio supervisionado IV desenvolvidas para os alunos do ensino médio no IFRN Campus Natal Central. Foram aulas bem-sucedidas compreendendo os períodos entre 23 de outubro de 2020 a 30 de novembro de 2020. A referida instituição de ensino, durante essa situação de pandemia em que as aulas ocorreram de forma remota, optou por agrupar os seus alunos por nível de proficiência na disciplina de língua inglesa. Sendo assim, como os cursos de ensino médio neste instituto são também cursos técnicos, alunos de diferentes áreas, com base no seu nível de proficiência, foram distribuídos entre as turmas 1, 2, 3 4 e 5.

Os principais assuntos apresentados aos alunos durante o período de regência nessa modalidade remota e seguindo o material pedagógico e metodológico proposto pelo professor supervisor desse instituto foram: likes and dislikes, suggestions e advices. Uma vez que as aulas eram ministradas de forma virtual pela plataforma de videoconferência Google Meet, já nos era espontâneo que as atividades também deveriam ser feitas utilizando recursos multimídias, além de uso de material autêntico na língua alvo disponíveis na internet.



Fonte: acervo pessoal

### 1.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO: ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO (INGLÊS)

Através de aportes teóricos inerentes ao ensino de língua inglesa seguindo as indicações propostas pelos PCNs, as aulas regidas durante os estágios supervisionados III e IV foram satisfatórias e positivamente desenvolvidas. Os objetivos propostos pelos programas dos componentes curriculares dos referidos estágios foram atingidos por meio de discussões acerca de métodos e abordagens do ensino de língua inglesa no decorrer dos anos, através da elaboração de planos de aula voltados para o Ensino Fundamental, que buscou as competências a serem desenvolvidas nos alunos por meio de uma reflexão sobre o ensino de língua inglesa na Escola Estadual Professora Maria Queiroz e no IFRN Campus Natal Central, além dos planejamentos de atividades pedagógicas e da produção de materiais didáticos.

Todas as intervenções e atividades de regências desenvolvidas nas escolas supracitadas foram realizadas por meio de participação coletiva entre os alunos formandos matriculados nos dois componentes de estágios, III e IV, cuja carga horária de cada qual dos componentes contava 100h. Além das atividades referentes à regência, de planejamento e da criação de materiais didáticos, a prática de estágio também contou com reuniões constantes entre os estagiários, os professores supervisores e a professora responsável pelos componentes curriculares, com o intuito de melhor entender os desafios e obstáculos para a criação de estratégias que pudessem contornar algumas situações que, por hora, apresentaram-se como



problemáticas, como foi o caso recorrente da indisposição dos alunos em participar de forma mais ativa durante o decorrer das aulas, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. Acreditamos que, além do fato de as aulas serem gravadas, fazendo, então, com que os alunos se sentissem mais intimidados, a desmotivação em continuar assistindo a tantas aulas a distância comprometia o desempenho de o aluno se manter compenetrado nas situações de interações comunicativas cujo fins são educativos.

Todas as práticas anteriormente mencionadas foram desenvolvidas coletivamente entre os estagiários e os professores supervisores através dos programas de produtividade disponibilizados pela Google, como o Google Docs, Google Forms, Google Slides etc, que oportuniza a edição de documentos, folhas de cálculo, apresentações e outros, de forma compartilhada entre os participantes.

As estratégias utilizadas no decorrer das aulas ministradas, tanto para os alunos do ensino fundamental quanto para os alunos do ensino médio (cuja faixas-etárias diferiam), era utilizar recursos online como jogos já existentes em formato de sala de aula, para que os alunos pudessem acessar através de qualquer dispositivo eletrônico com internet disponível, como foi o caso da plataforma Nearpod, utilizada com os alunos do ensino médio e motivo de muita excitação durante a condução da atividade em particular. Além disso, na perspectiva de dar um maior suporte ao trabalho desenvolvido por nós, alunos estagiários (sete formandos) em formação, durante o estágio supervisionado meio à pandemia de 2020, juntamente com a professora responsável pelos componentes de estágio e os supervisores das escolas, reunimos os estudos pessoais desenvolvidos no transcorrer de nossa pesquisa-ação realizada no semestre, discutidos os textos teóricos coletivamente, e oferecemos um produto final do nosso trabalho em forma de publicação: o livro intitulado Formação Docente Inicial e Ensino de Língua Inglesa em Tempos de Pandemia (CONTIERO, L., et al., 2020), que consiste em um título que reúne oito capítulos em forma de escrita crítica por meio do gênero autobiográfico com registros das perspectivas dos autores acerca dos estágios de formação na modalidade de educação de ensino a distância.

## **2. A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E SEUS EFEITOS NA PANDEMIA**

Uma vez que as atividades inerentes aos alunos de licenciatura de qualquer curso em IES no Brasil também foram interrompidas face ao novo Coronavírus, isso quer dizer que as atividades relacionadas à formação docente inicial de todas as universidades de ensino foram



suspensas. Tal fato representa uma defasagem no processo de desenvolvimento da educação brasileira. Contudo, algumas leis e portarias foram criadas pelo Ministério da Educação na tentativa de reduzir maiores impactos relacionados à educação no Brasil. Uma delas, considerada primordial, foi a criação de estratégias afim de “viabilizar a realização das atividades práticas dos estágios obrigatórios, garantindo a possibilidade de terminalidade do ensino superior no tempo de integralização do curso” (PARECER CNE/CP nº 5/2020, p.17).

É inegável a eficácia da EAD quando realizada de forma a contribuir, ou seja, como parte complementar à formação. Porém, quando essas práticas de atividades educacionais são realizadas de forma remota sendo esta a única possibilidade possível, de forma única e integralmente, pareceu-nos haver uma perspectiva de defasagem na qualidade do ensino e aprendizagem.

Embora a legitimidade da EAD tenha sido estabelecida pelo Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 em todos os níveis de educação (especial, profissional, técnica, tecnológica e educação de ensino superior), os materiais pedagógicos existentes, desenvolvidos previamente à pandemia, eram materiais elaborados para serem utilizados como parte complementar na formação do aluno, e não obrigatoriamente usados apenas em formato a distancia. cremos, portanto, ser esse um dos maiores motivos causadores de obstáculos no ensino que se ofereceu durante a pandemia, uma vez que essa situação de obrigatoriedade por isolamento físico se apresentou como algo jamais vivenciado.

Além disso,

Considerando os Ensinos Fundamental e Médio, é imprescindível que sejam viabilizadas estratégias de incentivo e apoio a atividades a distância, hoje essenciais para reduzir os potenciais efeitos da crise na Educação. Não se nega, por mais estruturadas as atividades de ensino a distância ou ensino remoto, as modalidades têm suas limitações e não substituem a experiência escolar presencial, sobretudo aplicadas à Educação Básica. Os relatos de pais e alunos vêm carregando as redes sociais de memórias negativas a esse respeito. (CONTIERO, L. et al. 2020)

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco (2020), por motivo de isolamento social devido à pandemia ocasionada pela SARS/Cov2, que impôs paralisação nas atividades educacionais globalmente, cerca de 90% dos alunos do mundo todo foram afetados. Inegavelmente,

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



remoto, como única possibilidade possível (GOMES, A. L. M., In: CONTIERO, L. et al. 2020)

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões e análises empreendidas neste artigo permitiram evidenciar a capacidade de os estágios supervisionados de formação de professores para o ensino fundamental e médio em língua inglesa serem parte transformadora e significativa na formação de alunos licenciados, uma vez que essas práticas permitiram incrementar a reflexão e a averiguação acerca da instituição de ensino escolhida para o estágio, da própria prática de ensino e das práticas docentes, em especial durante a vigência da pandemia do novo Coronavírus (SARS-Cov2) no ano de 2020.

A educação mundial, em especial o processo de formação de professores nesse ano de 2020 foi excepcional. Acreditamos que, para sempre, a história da educação ficará marcada pelas histórias e registros relacionados à pandemia e às novas formas de interação social. As atividades de regência, de interação, de produção de material didático, bem como as reflexões acerca do “ser professor”, sobretudo em ano de pandemia, durante os estágios III e IV, respectivamente, na Escola Estadual Professora Maria Queiroz (ensino fundamental), e no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN Campus Natal (ensino médio), foram satisfatoriamente realizadas e concluídas em tempo hábil e a partir de excelente trabalho conjunto, garantindo a possibilidade de finalização do ensino superior no tempo de integralização do curso de Licenciatura em Letras Língua Inglesa pela Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Norte (UFRN).

Desta maneira, portanto, é imprescindível que, a partir dessas observações e reflexões realizadas por meio da experiência nessa nova modalidade de ensino completamente remota, sejam desenvolvidas estratégias enérgicas que desenvolvam, e enriqueçam, enquanto método de ensino, o formato remoto/ a distância. Hoje, ao final de um semestre do ano letivo de 2020 trabalhando, todos, alunos e professores, regidos sob este único método possível de ensinar durante esses meses, percebemos que detemos uma imensidão de informações a serem utilizadas e sistematizadas a favor do desenvolvimento da educação e, sobretudo, para que situações como a que estamos vivenciando sejam mais facilmente enfrentadas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020**. Brasília, 2020.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Inglesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer técnico CNE/CP Nº: 5/2020**. Distrito Federal: Ministério da Educação, 28 abr. 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category\\_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 8 dez. 2020.

BRASIL. Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm)>. Acesso em 5 de dez. de 2020.

GOMES, A. L. M. **Formação Docente Inicial e Ensino de Língua Inglesa em Tempos de Pandemia** In: CONTIERO, L. et al. (Orgs). 1ed. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2020, v. 1, p. 35-44.

MELLO, G. N. **FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: uma (re)visão radical**. São Paulo em Perspectiva, 14(1). São Paulo, 2000.

GONÇALVES, N. K. R; AVELINO, W. F. **Estágio Supervisionado em Educação no Contexto de Pandemia da Covid-19**. Boletim de Conjuntura. Boa Vista, 2020. <http://doi.org/10.5281/zenodo.4022983>



## LUCINÉIA CONTIERO



Pós-Doutora em Ciências Aeroespaciais/Formação de Professores e Instrutores Militares (UNIFA - Universidade da Força Aérea); Doutora em Literatura e Vida Social (UNESP), Mestra em Teoria da Literatura e Literatura Comparada (UNESP), Graduada em Letras Português/Inglês (UEM). Docente Associada do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo/Centro de Educação; Letras/Línguas Estrangeiras Modernas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pesquisadora do GEPAD (Grupo de Estudos e Pesquisas em Assuntos de Defesa) e GRIFARS (Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Autobiografia, Representações e Subjetividade), dedica-se, em ensino, pesquisa e extensão, às áreas: Gênero Biográfico de Formação; Memorialismo e Subjetividade; Formação de Professores Militares; Formação de Professores de Línguas Estrangeiras Modernas; Formação de Professores de Literatura; Estudos Culturais e da Linguagem; TICs na Educação; Arte/Educação; Literatura Dramática; Teoria da Literatura. É autora de “O Riso de Millôr” (2014), “Plínio Marcos uma vez mais” (2007; 2019), “Pedagogia do Teatro: prática, teoria e trajetórias e formação docente” (2018), “Experiência cansada” (2020), “Formação Docente Inicial e Formação Docente em tempos de pandemia” (2020); além de inúmeros artigos em revistas especializadas, dentre eles, “Competências psicoemocionais necessárias para coexistir e educar”; “Desejo de longeviver”; “Letramento em contextos digitais”.

## HÁLIS ALVES DO NASCIMENTO FRANÇA



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). Atualmente pertence aos grupos de pesquisa Análise Textual dos Discursos (ATD) e Linguagem e Processos Cognitivos (LPC) na UFRN. Além de pesquisador, também atua como tradutor de língua inglesa e japonesa.

## **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.

## 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.

## CARLA AGUIAR FALCÃO



Professora de Espanhol do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, atuando no Curso de Licenciatura em Espanhol e no ensino básico, e Líder do Núcleo de Pesquisa em Ensino e Linguagens - NUPEL da mesma instituição. Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN (2016), concluiu curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada na Universidade Estadual do Ceará (2009), Graduação em Letras Português/Espanhol pela Universidade Estadual do Ceará (2005) e Graduação em Gestão em Empreendimentos Turísticos pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (2006).

[www.editorapublicar.com.br](http://www.editorapublicar.com.br)  
[contato@editorapublicar.com.br](mailto:contato@editorapublicar.com.br)  
[@epublicar](https://www.facebook.com/epublicar)  
[facebook.com.br/epublicar](https://www.facebook.com/epublicar)

# FORMANDO PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E SOBREVIVENDO A UMA PANDEMIA

---

Lucineia Contiero  
Francisli Galdino  
Bruno Lima  
Hális Alves Nascimento França  
Carla Aguiar Falcão  
Organização

---



**2021**

[www.editorapublicar.com.br](http://www.editorapublicar.com.br)  
[contato@editorapublicar.com.br](mailto:contato@editorapublicar.com.br)  
[@epublicar](https://www.facebook.com/epublicar)  
[facebook.com.br/epublicar](https://www.facebook.com/epublicar)

# FORMANDO PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E SOBREVIVENDO A UMA PANDEMIA

---

Lucineia Contiero  
Francisli Galdino  
Bruno Lima  
Hális Alves Nascimento França  
Carla Aguiar Falcão  
Organização

---



**2021**