

ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

RECONFIGURANDO SABERES E PRÁTICAS DOCENTES

Daniela Gomes de Araújo Nóbrega
(Organizadora)

DANIELA GOMES DE ARAÚJO NÓBREGA
(Organizadora)

**ENSINO-APRENDIZAGEM
DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS
EM TEMPOS DE PANDEMIA:
RECONFIGURANDO SABERES
E PRÁTICAS DOCENTES**



Campina Grande-PB | 2022



Universidade Estadual da Paraíba

Prof^a. Célia Regina Diniz | *Reitora*

Prof^a. Ivonildes da Silva Fonseca | *Vice-Reitora*



Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Cidoval Moraes de Sousa | *Diretor*

Conselho Editorial

Alessandra Ximenes da Silva (UEPB)

Alberto Soares de Melo (UEPB)

Antonio Roberto Faustino da Costa (UEPB)

José Etham de Lucena Barbosa (UEPB)

José Luciano Albino Barbosa (UEPB)

Melânia Nóbrega Pereira de Farias (UEPB)

Patrícia Cristina de Aragão (UEPB)



Editora indexada no SciELO desde 2012



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Editora filiada a ABEU

EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Rua Baraúnas, 351 - Bairro Universitário - Campina Grande-PB - CEP 58429-500
Fone: (83) 3315-3381 - <http://eduepb.uepb.edu.br> - email: eduepb@uepb.edu.br



Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Cidoval Morais de Sousa | Diretor

Expediente EDUEPB

Erick Ferreira Cabral | *Design Gráfico e Editoração*
Jefferson Ricardo Lima A. Nunes | *Design Gráfico e Editoração*
Leonardo Ramos Araujo | *Design Gráfico e Editoração*
Elizete Amaral de Medeiros | *Revisão Linguística*
Antonio de Brito Freire | *Revisão Linguística*
Danielle Correia Gomes | *Divulgação*
Efigênio Moura | *Comunicação*
Walter Vasconcelos | *Assessoria Técnica*

Depósito legal na Câmara Brasileira do Livro - CDL

E59 Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em tempos de pandemia : reconfigurando saberes e práticas docentes / organizadora, Daniela Gomes de Araújo Nóbrega. – Campina Grande : EDUEPB, 2022. 290 p. : il. ; 15 x 21 cm ; 4,8 MB.

ISBN: 978-85-7879-723-2 (Impresso)

ISBN: 978-85-7879-724-9 (E-book)

1. Aprendizagem na pandemia. 2. Ensino de línguas estrangeiras – Covid-19. 3. Práticas docentes. I. Título.

21. ed. CDD 371.102 4

Ficha catalográfica elaborada por Ana Patrícia Silva Moura – CRB-15/945

Copyright © **EDUEPB**

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
Prof. Dra. Daniela Gomes de Araújo Nóbrega	
PREFÁCIO	13
Prof.a Dr.a Alessandra Coutinho Fernandes	
As implicações do isolamento social no planejamento de professores de Inglês em período de Estágio Supervisionado	19
Guilherme Tanuz Abuchaim Alves Michael Gouveia de Sousa Júnior	
O uso do Canva como ferramenta mediadora nas aulas de Inglês durante a pandemia de COVID-19	51
Alan Brito Gabriely Diniz	
Aulas remotas e suas implicações pedagógicas para o ensino de línguas estrangeiras (Inglês e Espanhol)	65
Daniela Gomes de Araújo Nóbrega Allysson Raonne Soares do Nascimento	
Ensino remoto, ética e misoginia: estudo sobre o personagem Augusto Pérez na obra Niebla (1913), de Miguel de Unamuno, a partir da ética sartriana	87
Alessandro Giordano Gilda Carneiro Neves Ribeiro	

Contribuições do projeto Dolfer na formação de professores de Língua Inglesa 107

Karyne Soares Duarte Silveira
Jaqueline Feliciano Gomes

O uso de ferramentas de tradução no ensino remoto como facilitadoras do ensino de língua estrangeira 153

Bianca de Moraes Dantas
Marília Bezerra Cacho Brito

RELATOS DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO REMOTO

Ensino de Língua Inglesa e inclusão social: relatos de experiência em tempos de pandemia 197

Filipe Arruda de Castro
Karyne Soares Duarte Silveira
Kelliane Félix Gonçalves

Ensino bilíngue em aulas remotas de Língua Inglesa: um relato de experiência 227

Amanda Janyne Ribeiro Figueirêdo
Daniela Gomes de Araújo Nóbrega

Ensino remoto: relato de experiência de uma professora de Língua Inglesa na pandemia 255

Daniela Gomes de Araújo Nóbrega
Andreza Araújo da Silva

Reflexos da pandemia da COVID-19 no ensino remoto de Língua Inglesa: um relato de experiência docente 271

Daniela Gomes de Araújo Nóbrega
Ísis Thielly de Lima Ferreira Prata

Sobre os(as) autores(as) 287

APRESENTAÇÃO

A ideia de produzir o e-book “Ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras em tempos de pandemia: reconfigurando saberes e práticas docentes” teve início e se desenvolveu desde o surgimento das limitações e dificuldades em ensinar e aprender línguas estrangeiras, decorrentes da pandemia do COVID - 19. Nesse novo contexto, nós, professores, nos vimos, a princípio, inseguros sobre como ensinar uma vez que o ensino presencial estava impossibilitado. Vários debates, em torno desse incerto cenário educacional, surgiram e um modo emergencial de ensino emergiu para sanar ou, melhor dizendo, tentar minimizar os problemas educacionais: o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Esse recente e desafiador panorama educacional veio nos dizer que, apesar dos desafios educacionais provenientes da pandemia, nós – professores – somos capazes de nos readaptarmos e reconfigurarmos a sala de aula.

Com base nesse panorama que descrevi acima, o qual ainda estamos vivenciando, mesmo que parcialmente, surge o terceiro livro do “Grupo de Estudos de Formação Docente em Línguas Estrangeiras – GEFDLE” que, nesse ano de 2022, completa seus 10 anos de vida. Para comemorarmos os 10 anos do GEFDLE com louvor, o nosso e-book apresenta capítulos que trazem à tona discussões em torno das dificuldades do ERE, tendo como aspectos a serem debatidos o isolamento social, inclusão social,

discussões literárias, relatos de experiências com o ERE e questões pedagógicas sobre as aulas nessa modalidade de ensino.

Composto por 10 (dez) capítulos, nosso e-book apresenta discussões notadamente no contexto de ensino e aprendizagem em línguas adicionais/estrangeiras – Língua Inglesa e Espanhola, tanto em contextos de formação inicial no curso de Letras-Inglês como naqueles de educação básica, inclusiva e de ensino de idiomas. O primeiro trabalho, “As implicações do isolamento social no planejamento de professores de Inglês em período de estágio supervisionado”, de Michael Gouveia de Sousa Júnior e Guilherme Tanuz Abuchaim Alves, investigam as implicações do isolamento social no planejamento de professores de Inglês em período de estágio supervisionado no curso de Letras-Inglês. De abordagem qualitativa e documental, os autores refletiram sobre como se deu o planejamento das aulas remotas e tudo o que as comporta, desde a sua adaptação com as tecnologias digitais até o uso mais versátil dessas tecnologias no ensino.

Em “O uso do Canva como ferramenta mediadora nas aulas de Inglês durante a pandemia de COVID-19”, os autores Gabriely Cristina Queiroga Diniz e Alan Brandão de Albuquerque Brito analisam algumas respostas de alunos usando a ferramenta “Canva” em escolas de idiomas, que usam metodologias ativas e tecnologias digitais em aulas de Inglês. Eles explicam que, mesmo sendo uma ferramenta mediadora para facilitar a aprendizagem dos alunos, o Canva pode ser melhor explorado pelo professor em trabalhos em grupo, por exemplo.

Na sequência, o trabalho “Aulas remotas e suas implicações pedagógicas para o ensino de línguas estrangeiras (Inglês e Espanhol)”, de cunho bibliográfico com implicações didático-metodológicas, Daniela Gomes de Araújo Nóbrega e Allysson Raonne Soares do Nascimento explicam sobre o ERE e o uso das tecnologias digitais voltadas para o ensino-aprendizagem

em Espanhol e Inglês, pontuando pesquisas recentes e propondo ações pedagógicas a serem aplicadas nesse novo panorama educacional.

Em seguida, temos o capítulo “Ensino remoto, ética e misoginia: estudo sobre o personagem Augusto Pérez na obra *Niebla* (1913), de Miguel de Unamuno, a partir da ética sartriana”, de Alessandro Giordano e Gilda Carneiro Neves Ribeiro. Com um viés mais literário, trazendo à tona para o leitor a questão de discussões literárias e culminando para a formação de leitores em literatura hispânica. Esse trabalho faz referência a temas cotidianos, sobretudo à violência contra mulheres por meio da obra “*Niebla*”, pontuando que discussões literárias podem se tornar, como eles mesmo dizem, “um instrumento para dar voz a todas essas mulheres que, de forma clara ou sorrateira, foram vítimas, muitas vezes, de atos misóginos”.

O próximo trabalho, “Contribuições do projeto Dolfer na formação de professores de Língua Inglesa”, Karyne Soares Duarte Silveira e Jaqueline Feliciano Gomes analisam as contribuições do projeto DOLFER (projeto elaborado por professores dos cursos de Letras (Português, Inglês e Espanhol) da Universidade Estadual da Paraíba com o intuito de oferecer ações de formação para professores de línguas da Educação Básica das redes pública e privada em contexto de ERE) - na formação inicial e continuada de professores de Língua Inglesa (LI). Com uma abordagem de natureza qualitativa, as autoras descreveram as principais dificuldades enfrentadas pelos professores de LI participantes do projeto ao ministrarem aulas remotas e verificaram os novos saberes construídos pelos professores a partir da participação no DOLFER.

No próximo texto, “O uso de ferramentas de tradução no ensino remoto como facilitador de ensino”, Bianca de Moraes Dantas e Marília Bezerra Cacho Brito investigam o uso de

ferramentas de tradução nas aulas remotas pelo professor de Língua Inglesa a fim de verificar se os professores fazem uso de ferramentas on-line de tradução, analisar como a Língua Materna (LM – Português brasileiro) tem importância no processo de ensino-aprendizagem e também compreender como o uso dessa língua materna é feito pelos professores em suas aulas bem como qual é a sua importância. De natureza exploratória e qualitativa, essa pesquisa envolveu o uso de questionários respondidos por 4 (quatro) professores de Língua Inglesa. As autoras constataram que: i. a tradução é necessária no ensino da LI para que os alunos tenham uma compreensão melhor do idioma estrangeiro que é ensinado; ii. o uso de dicionários em sala de aula promove ao estudante um aumento de seu léxico na língua estrangeira em estudo; e iii. conseqüentemente, a LM é fundamental no processo de aprendizagem da LI.

Após os capítulos que destaquei anteriormente, daqui para frente temos aqueles que apresentam relatos de experiências docentes no período pandêmico. No capítulo “Ensino de Língua Inglesa e inclusão social: relatos de experiência em tempos de pandemia”, Filipe Arruda de Castro, Karyne Soares Duarte Silveira e Kelliane Félix Gonçalves relatam experiências no ERE de Língua Inglesa em dois contextos inclusivos distintos: uma turma de alunos idosos da Universidade Aberta à Maturidade (UAMA) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e uma turma de alunos refugiados sudaneses na Jordânia (no Oriente Médio). Aspectos relacionados às dificuldades de acesso aos recursos tecnológicos e, sobretudo, às lacunas em termos de letramento digital (XAVIER, 2011) por parte dos alunos são pontuados ao longo do trabalho.

Diferentemente do relato anterior, no trabalho “Ensino bilíngue em aulas remotas de Língua Inglesa: um relato de experiência”, Amanda Janyne Ribeiro Figueirêdo e Daniela Gomes

de Araújo Nóbrega discutem o processo de ensino de Língua Inglesa sob a ótica bilíngue em um contexto de aulas remotas no ensino privado, destacando as características e etapas de adaptações desses processos, assim como as competências desenvolvidas pelo professor do relato.

O próximo relato de experiência é das autoras Daniela Gomes de Araújo Nóbrega e Andreza Araújo da Silva com o título “Ensino remoto: relato de experiência de uma professora de Língua Inglesa na pandemia”. O objetivo desse trabalho é relatar a experiência de uma professora de Língua Inglesa na educação básica. Mais precisamente, no ensino médio de uma escola pública no interior da Paraíba com relação ao ERE na pandemia do COVID-19, e as dificuldades pedagógicas que a professora apresentou nesse novo contexto educacional.

No último relato, “Reflexos da pandemia do COVID-19 no ensino remoto de Língua Inglesa”, as autoras Daniela Gomes de Araújo Nóbrega e Ísis Thielly de Lima Ferreira Prata discutem a experiência docente – de uma das autoras - enfatizando suas aulas durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Ministrada em turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I de uma escola privada de ensino regular da Paraíba, a professora em formação inicial do curso de Letras-Inglês da Universidade Estadual da Paraíba (Campus I), infere que o pouco domínio do conhecimento das TICs pode inviabilizar tanto a preparação das aulas como as práticas pedagógicas que, direta ou indiretamente, direcionam a aprendizagem dos alunos.

Assim, caro(a)s leitor(a)s, dedico a leitura deste e-book a todo(a)s aquele(a)s que, direta ou indiretamente, se viram - e ainda se veem, afetados pela pandemia da COVID – 19 em suas práticas pedagógicas. Embora essa coletânea de trabalhos seja explicitamente dedicada àqueles que ensinam e aprendem línguas estrangeiras (Inglês e Espanhol), professores em formação

inicial ou continuada de qualquer componente curricular podem usufruir dessa leitura. Nosso e-book, portanto, serve para reflexões sobre o fazer pedagógico em contextos complexos como os mencionados nos trabalhos. Além do mais, para aqueles que almejam um dia ser professores e/ou são curiosos sobre pesquisas desenvolvidas no âmbito educacional, vale a pena ler sobre o que vêm sendo pesquisado num momento em que as portas de todas as instituições educacionais tiveram que, literalmente, se fechar para que “novas portas” pudessem se abrir e pudéssemos nos “reinventar e readaptar” para continuarmos com o nosso primoroso papel: ensinar.

Agora, sim, desejo a todo(as) uma prazerosa leitura!

Prof. Dra. Daniela Gomes de Araújo Nóbrega

*Professora do DLA/ UEPB e Curso de Letras-Inglês
Líder do Grupo de Estudos “Formação Docente em Línguas Estrangeiras”*

PREFÁCIO

Ações docentes na (e para além da) pandemia

Em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (2013, p. 49) afirma que “ensinar exige consciência do inacabamento”, e, ao enunciar essa ideia, ele desconstrói a crença utópica de que, em algum momento – seja após a graduação, o mestrado, o doutorado, ou o pós-doutorado –, possamos estar prontos/‘acabados’ para o fazer docente. Nós nunca saberemos tudo que gostaríamos de saber, nós nunca teremos todas as soluções para as situações que enfrentaremos em sala de aula, nós nunca teremos todas as respostas às perguntas de nossas(os) alunas(os). Essa afirmação de Freire pode até surpreender algumas pessoas, mas não deveria, pois ainda segundo o autor (2013, p. 50): “Onde há vida, há inacabamento”.

A questão é: como podemos lidar com a certeza do inacabamento, enquanto professoras(es), quando ainda circula socialmente o discurso que nos constrói como supostas(os) detentoras(es) do saber no âmbito de nossas disciplinas? Esse discurso compromete o equilíbrio entre nossa agência e a agência de nossas(os) alunas(os) em sala de aula, ressaltando uma relação de poder assimétrica em relação ao processo de construção

do conhecimento. Além disso, ele costuma gerar diferentes graus do que se convencionou chamar de síndrome do impostor – um sentimento de incompetência ou insuficiência que aflige muitas(os) de nós, professoras(es), quando não temos as respostas prontas ao sermos questionadas(os) sobre algum assunto, ou quando nos sentimos inseguras(os) para utilizar novas tecnologias digitais, por exemplo.

Em relação a um eventual mal estar conectado à ideia de inacabamento, uma primeira atitude que podemos considerar envolve buscarmos nos desvencilhar do desejo de estarmos prontos/‘acabados’ para a tarefa de ensinar. Vivemos em um mundo em que tudo muda a todo instante, o volume de informação é imenso e os desafios mais inesperados podem surgir a qualquer momento. Nesse contexto, precisamos aceitar que estamos sempre em (trans)formação enquanto professoras(es), e que isso não compromete nosso profissionalismo nem nosso compromisso com a educação.

Uma segunda atitude, de caráter mais político, implica em nos envolvermos tanto quanto possível na luta por condições de trabalho mais condizentes com a relevância que a educação deveria ter na sociedade da informação. Já sem a ilusão de acabamento/completude ou do anseio por uma situação ‘ideal’ de ensino, torna-se ainda mais necessário lutarmos por políticas linguísticas e educacionais que promovam oportunidades de formação continuada e que possibilitem às(aos) professoras(es) melhores condições de trabalho – com mais tempo para aprender, trocar experiências e planejar aulas. É urgente que gestores e responsáveis por políticas educacionais reconheçam o papel profissional das(os) professoras(es) (BIESTA, 2012), fornecendo-lhes condições estruturais e formativas para desenvolverem seu trabalho.

Uma terceira atitude, na qual percebo o forte empenho do ‘Grupo de Estudos de Formação Docente em Línguas Estrangeiras – GEFDLE’, é observarmos o que está acontecendo no mundo à nossa volta e fazermos o que está ao nosso alcance para alterar o que precisa e pode ser alterado, agindo de maneira reflexiva e crítica, sem o engessamento que a espera por condições ideais de atuação poderia provocar. As pesquisas desse grupo, calcadas em vivências de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, promovem ações/intervenções concretas no mundo, com efeitos potenciais de (trans)formação das(os) docentes envolvidas(os) e também de suas(seus) alunas(os). E essa propensão à inquietação, a não acomodação, me remete a uma outra afirmação de Freire:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história. (FREIRE, 2013, p. 53)

Este *e-book*, que surge como o terceiro livro publicado pelo GEFDLE, fecha com chave de ouro um decênio de existência do grupo. De maneira simbólica, ele faz referência a esse momento tão especial, ao trazer dez capítulos que refletem as pesquisas, os estudos e as vivências de seus membros. As temáticas abordadas, no âmbito do ensino de inglês e espanhol, perpassam diferentes contextos, entre os quais: a universidade, a educação básica (em escolas públicas e particulares), escolas de idiomas, e de forma mais específica, as aulas remotas, o estágio supervisionado, projetos de extensão.

Abrangendo contextos tão diversos, as(os) autoras(es) exploram uma gama de temas de grande interesse para professoras(es) de línguas em formação inicial e continuada. Os seis primeiros capítulos trazem temas que fazem referência aos desafios enfrentados durante a pandemia da Covid-19: planejamento de aulas em tempos de isolamento social, usos de ferramentas digitais na educação, implicações pedagógicas das aulas remotas, formação de leitoras(es), formação de professoras(es) no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE) e ferramentas de tradução como facilitadoras de ensino durante o ERE. Na sequência, há quatro relatos de experiência, que também situam suas considerações no âmbito da pandemia, abordando os seguintes temas: inclusão social e ensino de inglês durante a pandemia, ensino bilíngue em aulas remotas, e ensino de língua inglesa na pandemia (tema tratado nos dois últimos relatos).

Ainda nos encontramos em tempos pandêmicos e, apesar do retorno às aulas presenciais, tudo que sentimos, vivemos e aprendemos, enquanto professoras(es) durante o período de ensino remoto, seguirá afetando nossos conhecimentos, nossas crenças e nossas práticas no que diz respeito a ser professor(a) no século XXI. Ouso dizer que nada será como antes.

Este e-book tem um valor histórico na medida em que traz inúmeras reflexões sobre ações docentes na pandemia. Para além da pandemia, estou confiante de que as discussões e os relatos de experiência apresentados ao longo dos capítulos possibilitarão ótimos *insights*. O inacabamento é uma realidade na vida e na formação docente, e é isso que nos move e (trans)forma.

Boa leitura!

Referências

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. Trad. Teresa Dias Carneiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 808-825, set./dez. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 46^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

Prof.a Dr.a Alessandra Coutinho Fernandes (DELEM-UFPR)

Líder do Grupo de Estudos Multiletramentos e Multimodalidade na Formação de Professores de Línguas Estrangeiras (GEMPLE)

AS IMPLICAÇÕES DO ISOLAMENTO SOCIAL NO PLANEJAMENTO DE PROFESSORES DE INGLÊS EM PERÍODO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Guilherme Tanuz Abuchaim Alves
Michael Gouveia de Sousa Júnior

Introdução

A formação de professores de Língua Inglesa, desde muito cedo, é um desafio para as instituições de nível superior de ensino e, ao chegar o momento que esses professores em formação inicial necessitam começar seus respectivos estágios, eles devem, primeiramente, ter conhecido e estudado técnicas e teorias de como proceder durante as aulas, desde o planejamento das mesmas, até vir trabalhar nos mais diversos ambientes de ensino.

Porém, em uma época na qual as pessoas precisaram dar seguimento aos seus respectivos estudos e trabalhos através da tela de um computador (*home office*), devido a uma crise global causada pela pandemia da COVID-19, toda a formação inicial de professores precisou ser realizada de uma maneira diferente da convencional, fazendo-se necessário que as técnicas e teorias acerca do estágio fossem repensadas, de maneira que todos pudessem se adequar à situação de isolamento social, através das tecnologias digitais.

Diante dessa situação pandêmica, faz-se importante expor que o Brasil já vinha se preparando para o pequeno número

de infectados ainda em janeiro de 2020, com a ajuda da OPAS (Organização Pan-Americana da Saúde) e do Ministério da Saúde do Brasil. Contudo, com a repatriação dos brasileiros que viviam em Wuhan¹, o número de casos subiu exponencialmente, mas nenhum ainda tinha sido 100% confirmado. Nesse momento, enquanto o Brasil relatava apenas alguns casos, a Europa já contava com milhares de pessoas infectadas.

A primeira confirmação do vírus ocorreu em um homem de 61 anos que voltava de viagem da Itália, em 26 de fevereiro de 2020, quando o mesmo deu entrada no hospital Albert Einstein. No dia 13 de março, o isolamento é indicado para pessoas com suspeitas do vírus, indicando-se a permanecerem dentro de casa, ou em casos de agravamento no quadro clínico, procurarem hospitais públicos ou privados. No estado da Paraíba, no mesmo dia, após o número de infectados haver aumentado, foi anunciado o Decreto de nº 40.122, de 13 de março de 2020, que estabeleceu a situação de emergência no estado, levando-nos à situação de isolamento social, fechando desde comércios até escolas e universidades.

Após diversas dificuldades enfrentadas durante o período de isolamento, os poucos colégios e universidades que não congelaram suas aulas retomaram o ensino de maneira remota². Com isso, identificamos que as pessoas possuem aparelhos de última geração, mas não chegam a exercer todo potencial desses dispositivos, ou mesmo, dar-lhes um uso real. Também foi possível perceber que, para o contexto brasileiro, alunos que sequer

1 Cidade Chinesa que foi o epicentro da pandemia da COVID-19.

2 Essa denominação “ensino remoto” é considerada mais adequada que “ensino a distância”, em virtude de que esta segunda modalidade tem uma regulamentação, estrutura e projeto pedagógico específicos, divergindo da primeira que tem como marca o caráter de emergência, imprevisto e diversidade de formas para sua realização (DOS SANTOS *et al.*, 2020).

possuem tais recursos foram os que mais sofreram nesse quesito. Depois de 8 meses de aulas remotas, um colégio no Rio de Janeiro resolveu voltar as aulas no mês de outubro de 2020, no entanto, após alguns dias de aula, tiveram suspeitas de que alguém estaria infectado com o novo coronavírus, fazendo com que o colégio voltasse a fechar.

Diante disso, mesmo no final do ano de 2020, não tínhamos a certeza de quando as aulas poderiam voltar com segurança. Até que isso fosse possível, as aulas no ensino remoto continuaram a acontecer, por mais que alguns ainda estivessem relutantes quanto a sua efetividade para com o ensino.

Tendo como base todo o contexto de isolamento social e, em função de ampliar os estudos a respeito da formação e planejamento de professores, tivemos como motivação principal as aulas no período remoto. Foi a oportunidade para estudar e entender as implicações causadas aos professores de Inglês em período de estágio, principalmente, no que diz respeito ao planejamento e à(s) necessária(s) (re)adaptação(es) pelas quais ele precisou passar. Pensar a formação de professores de Inglês é levar em consideração também o planejamento das aulas durante o período pandêmico. Nesse sentido, nunca havia sido feito uma preparação de aulas apenas para o contexto remoto, logo, esse cenário configurou-se como uma oportunidade para repensar a formação e o planejamento docentes.

Diante disso, o presente estudo apresenta o seguinte problema de pesquisa: “Que implicações o isolamento social trouxe para o planejamento de professores de Inglês em período de estágio supervisionado?”. No intuito de obter respostas para essa questão, foi estabelecido o objetivo geral de investigar as implicações do isolamento social no planejamento de professores de inglês em período de estágio supervisionado.

De maneira específica, foram estabelecidos os seguintes objetivos: i. Apresentar como se dá a formação dos professores de Inglês em fase inicial; ii. Discutir as características da disciplina de Estágio Supervisionado, sua importância e a forma como é trabalhada; iii. Analisar os Planos de aula de professores de Inglês em período de estágio, levando em consideração as implicações do isolamento social.

Expostos os objetivos, salientamos que a pesquisa está dividida em: (1) Introdução, momento de contextualização da pesquisa, (2) Fundamentação teórica, referente à formação de professores, (2.1) O estágio supervisionado e suas características, (2.2) O uso de tecnologias digitais e sua crescente relevância em período de isolamento social, (3) Metodologia, detalhando os aspectos e procedimentos que levaram à realização da pesquisa, (4) Análise dos planos de aula e (5) Conclusão.

Fundamentação teórica

Nesta seção do trabalho, expomos a base teórica que fundamenta o desenvolvimento da pesquisa. Para essa finalidade, foram utilizadas as contribuições de estudos como Perrenoud (2002), Behrens (1999), Correia (2008), Pimenta e Lima (2005, 2006), Hwang *et al.* (2008), Ogata *et al.*, (2009), Flores (2010), Imbernón (2011), Granada *et al.* (2013), Marzari e Leffa (2013), Scalabrin e Molinari (2013), Boeres (2018), Araújo (2019), Oliveira, Corrêa e Morés, (2020), Dos Santos *et al.* (2020) e Sousa Júnior *et al.* (2020).

Formação inicial de professores

Quando falamos de formação inicial, é comum fazermos referência aos primeiros anos da formação de um professor, poderíamos classificar os formandos como o “barro” a ser moldado. Durante todo o curso de formação de professores, eles(as) são moldados e remodelados, pois adentram no curso com uma linha de pensamento sobre o que é ser professor e, de acordo Flores (2010, p. 2), “os futuros professores possuem um conjunto de crenças e de ideias sobre o ensino e sobre o que significa ser professor que interiorizaram ao longo da sua trajetória escolar” que podem ou não ser mantidas ao longo da jornada acadêmica.

Nesse sentido, a professora Flores (2010, p. 2) ainda aponta que “ao adentrarmos no curso de formação, já sabemos qual nosso lugar de trabalho, as escolas”. Através dessa linha de pensamento, podemos afirmar que o campo de atuação para os licenciandos não é composto somente pelas escolas, mas pelo meio acadêmico como um todo. Eles, muitas vezes, já são professores iniciantes, porém, precisam do norteamento sobre o planejamento de suas futuras aulas, desde os mais simples planos de aula, até planos de curso, sequências didáticas etc., a fim de exercerem sua função com excelência.

No entanto, por mais que esses indivíduos já se sintam como professores, é necessário que eles tenham conhecimento das inúmeras realidades existentes, e é durante sua formação que passam a conhecer um pouco das diferentes realidades sociais, conforme atesta Correia (2008):

Pensar a formação do professor envolve capacitá-lo, dentre outros, à prática de lidar com o conflito resultante do confronto entre os diversos saberes provenientes de diferentes

grupos sociais que frequentam a escola e com os saberes sistematizados existentes em dado momento histórico-social e que a escola se propõe a transmitir. (p. 3).

Diante disso, ressaltamos o que Behrens (1999, p. 439) informa “(...) o professor é influenciado pelo paradigma da sua própria formação, mas que a concepção ou tendência pedagógica que caracteriza a ação docente pode ser modificada ao longo de sua trajetória profissional”. Nesse sentido, entendemos que a formação docente precisa possibilitar mudanças e transformações em atitudes, valores e funções que são atribuídos à imagem do professor (SOUSA JÚNIOR *et al.*, 2020).

Diferentemente de outras profissões, o professor precisa estar em constante aprimoramento, acompanhando as metamorfoses, a fim de que esteja sempre inteirado sobre as diversas formas de trabalhar o conhecimento. Para isso, é necessário que as instituições de formação docente entendam as condições de atuação dos professores e forneçam os recursos necessários para que tal evolução ocorra de maneira apropriada, pois, segundo Perrenoud *et al.* (2002, p. 7), “Para fazer as práticas evoluírem, é necessário descrever as condições e as limitações do trabalho real dos professores. Essa é a base de toda estratégia de inovação”.

Nessa linha de pensamento, Dos Santos *et al.* (2020) afirmam que não só os alunos, mas também os professores em formação, necessitam de condições apropriadas a sua formação e, eventualmente melhores condições de trabalho, a fim de suprir as desigualdades no processo de educação presentes na sociedade brasileira.

A importância de o futuro professor ter uma boa formação inicial diz respeito ao que ele(a) vai encontrar ao chegar na escola,

pois ela é um ambiente vasto, quer dizer, os alunos não são sua única preocupação, existem os pais desses alunos, o conteúdo que deve ser abordado, e sua relação com os demais profissionais no ambiente de trabalho. Isso tudo gera um grande impacto no(a) professor(a) iniciante, pois é necessário que ele(a) tenha conhecimento, ao menos prévio, dessas situações, a fim de evitar a geração de algum empecilho que comprometa seu desenvolvimento acadêmico e profissional.

Diante dessas considerações, acreditamos que o período do Estágio Supervisionado (ES) seja um importante norteador e também interlocutor do/entre o professor em formação inicial e seu futuro ambiente de trabalho, ensejando tomadas de decisões por parte dos formandos, para sua manutenção ou não na área da atuação docente. Nesse contexto, apresentamos o próximo tópico que aborda o estágio supervisionado.

O estágio supervisionado na formação de professores

Para ser professor, assim como para qualquer outra profissão, é necessário que se tenha contato com o ambiente de trabalho, e não apenas o conhecimento teórico a respeito dele. O estágio ocorre quando teoria e prática convergem na vida acadêmica, conforme atestam Scalabrin e Molinari (2013) em seu artigo sobre a importância do estágio supervisionado, ao ressaltarem as condições nas quais ocorrem o estágio e a devida legislação para tal:

é considerado estágio, as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas aos estudantes pela participação em situações reais de vida e trabalho, dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino médio

regular (antigo 2º grau) e supletivo considera segundo esse decreto³, no art. 2. (SCALABRIN; MOLINARI, 2013, p. 5).

Se, por um lado, procuramos anteriormente objetificar o que é e como se dá a formação inicial do(s) professor(es), nesse momento, enfatizamos como é trabalhado um dos momentos mais importantes dela, de acordo com Tardif (2002 *apud* SCALABRIN; MOLINARI, 2013, p. 3), “o estágio supervisionado constitui uma das etapas mais importantes na vida acadêmica dos alunos de licenciatura”, ou seja, é nesse período que a teoria e a prática se cruzam, segundo o entendimento de Pimenta e Lima (2006, p. 4) “é tido como algo teórico-prático, ou seja, que a teoria é indissociável da prática”.

O estágio supervisionado (ES) também é o momento no qual o aluno, agora no papel de docente, passa a ter interação com pessoas além da sua turma de professores em formação, conforme asseveram Pimenta e Lima (2005/2006, p. 6), “O Estágio Supervisionado é concretizado por meio da interação entre o campo de atuação do futuro profissional com as diferentes áreas de seu curso de formação”.

Além do cruzamento entre teoria e prática, o ES demanda a prática da observação, pois, para aprender a ser professor, é preciso observar aqueles que já são, eventualmente realizando atividades complementares, de cunho pedagógico, que também caracterizam a disciplina de estágio como um todo. Geralmente, os professores mais experientes são os primeiros espelhos, logo, é através da imitação que a técnica de muitos formandos é moldada, consoante as palavras de Pimenta e Lima (2005/2006,

3 O Decreto de nº 87.497, de 18 agosto de 1982, regulamenta a Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977.

p. 4) “(...) conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, da reelaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons”.

Assim como fórmulas químicas, técnicas já existentes são usadas, novas são testadas e adequadas aos contextos localmente situados, mas sempre recorrendo à teoria que, conforme Pimenta e Lima (2005/2006), é a explicação simples da realidade. Não há como falar da teoria sem a prática, e vice-versa, pois existem em comunhão, visto que não há possibilidade de escrever sobre algo que apenas foi pensado como seria, o pensamento é uma ideia que necessita ser transformada em prática para que se tenha certeza de sua funcionalidade, *Nullius in Verba* (1660).

Para Pimenta e Lima (2005/2006, p. 6) “é necessário a execução da teoria e a criação de novas baseadas nas preexistentes, caso o contrário, é alimentada a ideia de que a prática como imitação de modelos é artesanal e que, por vezes, os alunos e os ensinamentos são imutáveis.” É através de tentativa e erro que o acerto é alcançado. Com o tempo, algumas técnicas vão se tornando escassas pelo simples fato de que as mentes mudam, sendo assim, as metodologias tendem a progredir conforme as necessidades dos sujeitos em formação.

A teoria em mãos experientes ganha um leque de possibilidades, mesmo com alguns deslizes que possam ocorrer durante o estágio, ou quando já se é um professor formado, é possível repará-los com o passar do tempo e aprimorar as habilidades, pois não se trata de uma ciência exata, ou seja, é passível de adaptações para atender às demandas de cada período, por exemplo, o uso tecnologia no processo de formação. Nesse sentido, Sousa Júnior *et al.* (2020, p. 3) afirmam que “a atualidade é um cenário caracterizado pelas incertezas e recorrentes mudanças proporcionadas por diferentes movimentos, dentre eles o

uso das tecnologias da informação e comunicação, por exemplo, computadores e a internet”.

Seguindo essa linha de pensamento, entendemos que a formação do professor deve ser perpassada pela mais vasta gama de situações possíveis, a fim de enriquecer seu arcabouço. E, no que diz respeito ao enriquecimento científico, também nos referimos aos conhecimentos tecnológicos/digitais, que se fazem tão presentes em nossas vidas. Assim, Sousa Júnior *et al.* (2020) ressaltam que:

[...] em função da era digital, uma série de competências tecnológicas precisa ser agregada ao perfil do profissional de línguas [...] sendo ele capaz de reconhecer e utilizar as diversas possibilidades tecnológicas [...] para isso, a própria formação de professores deve dispor de condições que possibilitem a integração de aparatos tecnológicos ao ambiente pedagógico. (SOUSA JÚNIOR *et al.*, 2020, p. 4-5).

Diante do que foi afirmado na citação anterior, enxergamos que as tecnologias disponíveis no século XXI têm funcionado como ferramentas para os processos de ensino e aprendizagem, por exemplo, no contexto de isolamento social provocado pela pandemia da COVID-19, tal qual no início do século XX, no qual “alunos dos Estados Unidos tiveram aulas via Rádio, devido ao surto de poliomielite que se instaurava no país (HISTORY, 2021).” Entendemos, portanto, que, em todas as épocas, as formas de ministrar aulas fossem repensadas para evitar de termos que planejar e desenvolver algo novo “em cima da hora”, como foi o caso das aulas remotas na época da poliomielite e agora com a COVID-19, conforme citado anteriormente.

Dos Santos *et al.* (2020) comparam trabalhos que são desenvolvidos sem informações prévias como “trocar o pneu de um

carro em movimento”, pois se já possuímos uma metodologia de ensino desde dos níveis mais básicos até os mais avançados que venha a ser efetiva, elaborar algo novo de maneira precipitada/arriscada tende a vir com alguns empecilhos, visão já defendida por Granada *et al.* (2013), que tem afirmado que “o processo de preparar alguém para docência passa por inúmeras mudanças, sendo a linha de pensamento reflexivo a mais trabalhada”.

Nesse sentido, os autores afirmam que pensar e/ou problematizar a formação docente tem o objetivo de tentar compreender como os futuros profissionais estão sendo formados para atuarem no ramo do ensino. Sendo assim, faz-se necessário que a formação de professores em sentido amplo e o ES em sentido mais específico abordem minimamente o papel, a influência e as implicações da utilização dos aparatos tecnológicos no e para o processo de formação docente. Por esse motivo, a próxima seção aborda algumas questões relacionadas às tecnologias digitais nesse contexto.

As tecnologias digitais na formação de professores em período de isolamento social

Com o crescente desenvolvimento da tecnologia nos mais diversos setores da sociedade, o meio acadêmico precisou e precisa ser preparado para as mudanças e adequações nos processos de ensino e de aprendizagem e, portanto, no de formação de professores. Diante disso, Nóvoa (2019) afirma que as formas de educar passam por enormes transformações e transições. Transições essas que se tornaram característica presente em função, por exemplo, da pandemia causada pela COVID-19, pela qual, de acordo com a UNESCO (2021), “cerca de 1,5 bilhões de estudantes de todo mundo foram afetados”, e que obrigou os

indivíduos a utilizarem os aparatos tecnológicos como meio de comunicação, trabalho, estudo etc.

Sobre isso, Araújo (2020, p. 2) pontua que todos os países foram pegos de surpresa, tendo sido todas as áreas afetadas, “nem China, nem o Brasil, nem os Estados Unidos tiveram tempo de se preparar para essa situação”. Oliveira, Corrêa e Morés (2020) informam que “(...) Fez-se necessário, então, prover a formação dos professores da rede a fim de capacita-los para atuarem na modalidade on-line de ensino”, pois, no início dessa situação, ninguém sabia como proceder com as aulas, fazendo com que houvesse toda uma readaptação. Sendo assim, tudo o que concerne à formação inicial de professores e, portanto, o período de estágio supervisionado, precisou ser remodelado, caso contrário ficaria inviável a continuação do processo de formação dos licenciandos.

Granada *et al.* (2013) relatam que uma das realidades existentes no século XXI é “a expansão acelerada de todo tipo de tecnologia” (p. 89). Diante disso, ficam à disposição das massas diversos recursos e possibilidades para a aprendizagem ao longo da vida e também da atividade escolar.

Segundo Moraes (2011 *apud* GRANADA *et al.*, 2013), cabe as universidades discutirem as ações que devem ser tomadas para que o projeto de uma nova educação, que trabalha a reflexão crítica dos futuros docentes capazes de analisar e refletir sobre as características da sociedade atual e dos contextos de trabalho onde estão situados.

O crescente uso da tecnologia na formação de professores tornou-se algo de considerável utilidade, principalmente em época de isolamento, pois foi atribuído a ela um uso útil e real, fazendo com que os agentes dos processos de ensino e de aprendizagem se tornassem aprendizes ubíquos, segundo o entendimento de Ogata *et al.* (2009), “a aprendizagem ubíqua pode ser definida

como um ambiente de aprendizagem diário que é suportado por computadores móveis e integrados e redes sem fio em nossa vida cotidiana”⁴ (p. 339).

Esse entendimento já era defendido por Hwang *et al.* (2008, p. 81-91, tradução nossa), pois os autores afirmam que a aprendizagem ubíqua “Destina-se a fornecer aos alunos conteúdo e interação a qualquer hora e em qualquer lugar.”⁵, isto é, uma aprendizagem sem lugar e tempo preestabelecidos.

Através dessa forma de lidar com o isolamento social, os professores em período de estágio precisaram aprimorar suas habilidades, mesmo que temporariamente sem o contato presencial. Para tanto, foi e é necessária a vontade de entender as necessidades e as dúvidas existentes, pois, de acordo com Imbernón (2011 *apud* SOUSA JÚNIOR *et al.*, 2020), os processos de formação de professores, sejam eles iniciais ou continuados, precisam desenvolver novas estratégias que possibilitem a capacidade para tomada de decisões referentes às ações de processar, sistematizar e comunicar as informações para a construção do conhecimento, formando sujeitos com um repertório maior de habilidades e atitudes para com o uso dos novos meios tecnológicos.

Diante dessa linha de pensamento, é de suma importância salientarmos que, no período atual, o processo formativo e, portanto, os estágios, suas aulas práticas e demais atividades estão ocorrendo através da tela de computadores, celulares, *tablets*, dentre outros meios que demandam do usuário as capacidades de extrair todo seu potencial. A professora Araújo (2020, p. 2), em seu parecer a respeito dessa situação, afirma que: “às

4 Texto original: *Ubiquitous learning can be defined as an everyday learning environment that is supported by mobile and embedded computers and wireless networks in our everyday life.*

5 Texto original: *It is aimed to provide learners with content and interaction anytime and anywhere.*

vezes as pessoas possuem um celular de última geração, mas sem internet. Com isso entendemos que as pessoas se preocupam mais em ostentar, do que com o conhecimento que poderiam adquirir com essas ferramentas”. (ARAÚJO, 2020, p. 2).

Nesse sentido, Araújo (2020) acaba salientando o que foi defendido por Imbernón (2011 *apud* SOUSA JÚNIOR *et al.*, 2020). É necessário o desenvolvimento de capacidades e compreensões sobre as funções que devem ser atribuídas às tecnologias e também o preparo do docente para tomar decisões sobre seu trabalho a partir do uso desses aparatos. Diante das considerações teóricas abordadas até esse momento, apresentamos a seguir a seção metodológica deste trabalho.

Metodologia

No presente estudo, procuramos investigar as implicações do isolamento social no planejamento de professores de Inglês em período de estágio supervisionado. Seu foco precisou ser remodelado, a fim de adequar-se ao tipo de pesquisa, pois, anteriormente, precisávamos do respaldo do Comitê de Ética para darmos seguimento, mas, infelizmente, por causa da demora do referido órgão, tivemos que nos readequar, a fim de cumprir os prazos determinados para a conclusão desta pesquisa.

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, pois, conforme atesta Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998), uma pesquisa dessa abordagem é classificada como uma metodologia de caráter exploratório. Seu foco está na parte subjetiva do objeto analisado, em outras palavras, busca compreender diferentes aspectos, por exemplo, o comportamento do indivíduo ou grupo de indivíduos, estudando suas particularidades e experiências individuais, nesse caso, dos planejamentos de professores

em período de estágio supervisionado em tempos de isolamento social.

Além disso, a pesquisa também é classificada como documental, pois tem como corpus de análise apenas documentos, escritos ou não, que constituem o que se denomina de fontes primárias. Essas podem ter sido acessadas no momento em que o fato ou fenômeno ocorreu ou depois. (LAKATOS, 2019).

Nesse contexto, como corpus de análise, utilizamos os planos de aula da disciplina de estágio supervisionado, a fim de entender como ocorreu o planejamento das aulas dos professores em formação, de um curso de Letras-Inglês, de uma universidade pública do interior da Paraíba, diante do contexto do chamado ensino remoto, durante o isolamento social provocado pela pandemia da COVID-19.

Ressaltamos, por fim, a importância deste estudo, pois ele pode ser uma pesquisa que abre o debate para a explicação, de maneira geral, da formação e do planejamento de professores de Inglês em período de Estágio Supervisionado diante do isolamento social, momento no qual os cursos de graduação precisaram, cada vez mais, procurar “letrar” seus futuros professores digitalmente, a fim de que, ao exercerem suas funções, dentre elas a elaboração de suas aulas, esses indivíduos pudessem estar mais inteirados a respeito dos fenômenos que ocorrem na sociedade, fazendo com que o ensino e aprendizagem possam ocorrer de uma forma mais proveitosa e efetiva.

Diante das considerações metodológicas, apresentamos a seção de análise desta pesquisa.

Análise dos Planos de aula

Nesta seção, analisamos o corpus deste estudo que é constituído pelos planejamentos de atividades, elaborados para a disciplina de estágio supervisionado, sob a ótica das implicações do isolamento social e do uso das tecnologias digitais no período de ensino remoto, vinculados às discussões sobre a formação docente e dos planejamentos dessas atividades.

O corpus é composto por três planos de aula sequenciais que foram denominados de Plano I, Plano II e Plano III. Eles foram criados no período de aulas remotas, logo, além de inúmeros empecilhos para que algumas aulas não chegassem a ocorrer, foram utilizados apenas três planos, pois, devido ao curto espaço de tempo, era de conhecimento dos planejadores que alguns assuntos precisariam de mais de uma aula, por exemplo, o assunto das *Question Tags*, que foi iniciado no dia 22/04/2021 e apenas foi finalizado no dia 06/05/2021.

Todas as aulas ocorreram por intermédio da plataforma Google Meet, uma das primeiras implicações do isolamento social na educação como um todo, e as atividades eram passadas e corrigidas através do programa Powerpoint ou Google forms. O tempo de duração das aulas variava entre 30/35 minutos, e em três encontros, ou seja, pouquíssimo tempo, se levarmos em consideração o tempo destinado a uma aula presencial, que geralmente comportaria duas aulas, algo em torno de 80/90 minutos de aula.

Poderão ser encontrados em cada Plano de aula procedimentos didático-pedagógicos planejados para as aulas de maneira remota, por exemplo, os *warm-ups*, que comportam o momento de discussão inicial do tema acerca do que é proposto na aula, a exposição de conteúdo, aplicação de atividades etc.

No que corresponde ao Plano de aula I, podemos observar, inicialmente, o ensino sendo mobilizado pelo assunto “*Question tags*”, que já estava sendo trabalhado com a turma por sua professora titular. Como suporte textual, foi utilizado o clipe da música “*Halleluja*”⁶ por sua letra ser rica com o tema proposto para a referida aula, também serviu de exercício e incentivo para os alunos perceberem a comunicação multimídia e multimodal, que envolve desde textos escritos, até imagens e vídeos. Abaixo, podemos ver os Planos de aula.

- Overview:

duration: 30-minute class

students: 12

date: April, 29th.

- Lesson Aims:

To check students background;

To introduce “ questions tag ” in a different way;

To make students have fun through the song.

To make students apply structures.

- Content: Simple Present – focus on the use of “ s ” mark on the third person of singular, and questions using the tense like “ how often ”, making a brief reference to the use of adverbs of frequency, as well the answers.

- Teaching method: Considering the Communicative Approach, Grammar Translation, Audiolingual.

Material/Resources: Presentation; online class; google meet; lyrics of a song;

- Assessment: check students’ oral performance throughout the class and at the end of the class check their learning using the activity.

Imagem 1 - Plano de aula I

6 Música composta por Leonard Cohen, em 1984.

Initial Procedures: Welcome students and introduce ourselves. Then, make a brief explanation about question tags.

Time: About 10 minutes

1st Activity

Introduce the song “Hallelujah” by Leonard Cohen giving the lyrics to students and playing the song. Ask if they know this singer and then, ask them to underline the parts of the song that they realized questions tag in lyrics. This activity is going to be guided for us.

Procedure

Frist of all ask students about the lyrics, what they think about, and then, make some connections with the question tags that is going to be discussed. After that, ask the students to say the phrases in the lyrics that was used questions tag.

2st Activity

In this activity, we are going give to students a formulary with some questions in order to check their learning about the subject matter.

Procedure

Using a “google forms” we are going to post about 6 questions and check the answers with the students.

Time

About 10 minutes

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

De acordo com o Plano de aula I, podemos verificar que o tempo de aula está reduzido, pois o normal seria que ela fosse entre 45 e 50 minutos, mas, pelos encontros acontecerem de forma remota e no período da noite, foi recomendado que as aulas de intervenção durassem menos. Sobre o uso da tecnologia, é possível verificar a intenção de promover o desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão textuais, por meio da música utilizada e da plataforma pela qual ela foi disponibilizada o que, segundo Baladeli, Marzari e Leffa (2013 *apud* SOUSA JÚNIOR *et al.*, 2020), configura-se como uma utilização coerente no que diz respeito aos objetivos pedagógicos a serem alcançados nas aulas de línguas por meio da utilização de recursos tecnológicos.

A corrente aula foi planejada para ocorrer através da plataforma Google Meet, pois no que diz respeito a aulas remotas, era a que melhor desempenhava seu papel de fornecer recursos para que os encontros síncronos ocorressem. A quantidade de alunos também é um diferencial e não foi possível estabelecer contato prévio com a turma e observá-la como ocorre no presencial. Além disso, por razões como problemas de conectividade, ou mesmo falta de recursos, muitos alunos não poderiam estar presentes nas aulas o que obrigou a escola de forma geral a encontrar outra maneira de computar suas frequências, por isso o plano não determinou o número de estudantes, pois a quantidade deles era incerta.

Compreendemos também que há aspectos multissemióticos que integram o navegador que foi escolhido para o estudo da música já citada, por exemplo, imagens, sons e vídeos. Levando isso em consideração, a proposta do presente plano foi de mostrar e/ou expor exemplos de *Question Tags* a partir da letra da canção e, em seguida, questionar os alunos sobre: “Há, nos cliques/músicas da plataforma YouTube, a presença de outras estruturas gramaticais além da estrutura estudada?”, configurando-se como um momento de sondagem por parte dos estagiários, a fim de entenderem o conhecimento prévio dos alunos e saberem como proceder, pois não foi possível ter contato prévio com a turma.

O YouTube foi escolhido para ser utilizado não apenas para uma maior explanação da música, mas, devido ao fato de que os estagiários teriam que apresentar a tela da respectiva plataforma, fazendo uso da própria internet, pois, diante das dificuldades apresentadas nas aulas do ensino básico no setor público, essa decisão diminuiria drasticamente as possibilidades de quedas de sinais no momento da aula. Quanto ao Google Forms, ele foi selecionado pois os professores/estagiários pretendiam ter um acompanhamento dos alunos durante a realização das atividades

propostas, fazendo uso de instrumentos digitais para alimentarem suas práticas e se preparem para situações do cotidiano que mudaram em função do período de isolamento social, provocado pela pandemia (SOUSA JÚNIOR *et al.*, 2020).

Sobre os métodos de ensino que os estagiários decidiram adotar no planejamento, ressaltamos que eles não se configuram como os mais adequados para o ensino remoto, mas foram escolhidos respectivamente a abordagem comunicativa (*Communicative Approach*) e o método áudio lingual, porque a primeira trabalha com a interação dos estudantes perante a língua alvo e o segundo com estruturas que posteriormente seriam inseridas e utilizadas para desenvolver a língua, após a explicação do conteúdo abordado e dos objetivos a serem alcançados pelas aulas planejadas.

Por diversas razões, o conteúdo programado precisou tomar um rumo diferente durante a realização dos planejamentos, sendo a principal delas o isolamento social, a fim de cumprir com as necessidades da turma. Logo, o Plano II precisaria partir para outro assunto e teria que abordar o tempo futuro com “*Going To*”, pois seria esse o conteúdo a ser trabalhado pela professora da turma. No segundo Plano de aula, foi apresentado o referente aspecto verbal, sua funcionalidade, seus tipos de frases etc.

Por mais que os graduandos e os alunos estivessem no conforto de suas casas durante o momento da aula remota, dois problemas foram levados em consideração, o tempo já abordado na análise do plano anterior e a falta de alunos, fazendo com que a turma acabasse não sendo bem representada. Além disso, foi uma preocupação durante o planejamento a questão de suporte para os alunos ausentes no que concerne a terem suas dúvidas sanadas de alguma forma, o que consideramos ser outra implicação, só que negativa, do isolamento social na educação, “caracterizando como uma fragilidade, uma falta de preparo de ambas

as partes no que compete a continuidade às aulas” (OLIVEIRA; CORRÊA; MORÉS; 2020, p. 11).

Nesse sentido, poderia ser cogitado o uso do Google forms para acompanhar os alunos que não participam das aulas e que podem realizar as atividades para terem suas frequências asseguradas o que, segundo Sousa Júnior *et al.* (2020), poderia ser entendido como algo proveitoso do ponto de vista do uso da tecnologia na prática pedagógica. No entanto, esse uso não seria suficiente, pois não garante a explicação das atividades propostas e nem o esclarecimento de eventuais dúvidas por parte dos alunos.

Logo, a forma encontrada para que os estagiários estivessem mais inteirados a respeito dos alunos não foi outra senão o próprio ambiente virtual, possível através das tecnologias digitais, por exemplo, *smartphones*, *tablets*, computadores, dentre outros que são acessíveis a grande massa. Tais dispositivos quando utilizados para fins educativos e pedagógicos, terminam por desenvolver o indivíduo através das mais variadas plataformas, consoante o que defendem Ogata *et al.* (2008) e Oliveira, Corrêa e Morés (2020). Diante disso, apresentamos o Plano de aula II.

- Lesson Topic: **Going to.**

- Overview:

duration: 35-minute **class**

students: 15

date: May, 13th.

- Lesson Aims:

to have the first contact with students through an interactive class;

to elicit student's background knowledge;

to expose some negative and affirmative forms;

to give students the possibility to do a small written production.

Imagem 2 – Plano de aula II

- Content: "Going to" in the negative/affirmative/interrogative forms
- Teaching method: Communicative Approach.
- Material/Resources: Computer, PowerPoint, browser.
- Assessment: check students' oral and written performance throughout the class.

1. Introduction (5 min)

- Teacher welcomes the class;
- Orally, teacher ask students about the topic studied in the previous lesson;

2. Activity correction (10 min)

- Teacher checks with the students their answer from the previous activity (future simple topic);
- Teacher explain again the topic, if necessary and in a short way.

2. Explanation (10 min)

- Teacher comments on relevant aspects of "going to";
- Teacher provides some examples – involving the "going to" topic.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Nesse planejamento, em comparação com o anterior, encontramos novamente o método comunicativo sendo utilizado, pois seu foco está na comunicação e não em elementos linguísticos isolados como a frase. Sobre o método áudio lingual, não o identificamos explicitamente no Plano de aula, porém, ele pode ser percebido no momento da execução da atividade proposta.

Tendo isso em mente, os estagiários poderiam solicitar que os alunos trabalhassem o conteúdo programado em forma de pequenas frases e, em seguida, que ligassem os microfones de seus aparelhos, para que as lessem, a fim de exercitar a leitura, escrita e compreensão. Essa forma de ação pedagógica durante o período remoto, conforme Oliveira, Corrêa e Morés (2020, p. 13), é sugerido em tais plataformas, justamente por contribuir no desenvolvimento de aulas mais dialógicas no que se refere às atividades, sendo essencial para construção do ensino e aprendizagem.

Embora existindo a ideia de exercitar a escrita, leitura e compreensão com o tipo de atividade proposta e, mesmo em

uma época na qual boa parte da população está constantemente utilizando aparelhos celulares dos mais diversos, não ficou evidenciado para os estagiários se toda a classe contaria com dispositivos apropriados para a realização dessas atividades ou se dependeriam da ajuda de outras pessoas, caso dependessem do aparelho de outrem. Por isso, foi levado em consideração que, mesmo em meio a uma pandemia, ainda há quem tenha pouquíssimos recursos para dar continuidade às aulas remotas, o que Dos Santos *et al.* (2020, p.5) caracterizam como “desigualdade social, principalmente no que diz respeito ao ensino-aprendizagem”, sendo essa outra implicação, também negativa, causada e revelada pelo isolamento social.

Por fim, o Plano III é o encerramento dos planos de aula, tendo como finalidade continuar o trabalho com o tempo futuro, mas com o auxiliar “*Will*”, cujo o objetivo é explicar para os alunos as diferentes formas de se construir o futuro na Língua Inglesa. Para tanto, era necessário explicar as diferenças entre “*Will*” e “*Going To*”.

┆ Lesson Topic: Will x Going to.

- Overview:

duration: 35-minute class

students: 15

date: June, 3rd.

- Lesson Aims:

to elicit student's background knowledge;

to make review the grammar topic presented in the previous class;

to give students the possibility to practice reading and writing.

- Content: difference between will x “Going to”

- Teaching method: Communicative Approach.

- Material/Resources: Computer, PowerPoint, browser.

- Assessment: check students' oral and written performance throughout the class.

1. Introduction (5 min)

• Teacher welcomes the class;

• Orally, teacher ask students about the topic studied in the previous lesson;

Imagem 3 – Plano de aula III

2. Explanation (10 min)

- Teacher comments on relevant aspects of “going to” and “will” to compare and show the differences;
- Teacher provides some examples – involving “will” and “going to” topic.

3. Practice (10 min)

- Teacher provides a practical activity for the students practice “will x going to”;
- Individually, students answer the questions, and the teacher check the answers one by one with the class;

4. Feedback (5 min)

- Teacher thanks students for the class and ask them positive and negative aspects of the experience with the internships.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

O plano acima diz respeito ao dia 03/06/2021, logo, percebemos que houve uma lacuna nessas aulas, tempo esse que poderia ser melhor aproveitado para planejar e conectar os planos de aula. Os Planos I e II, até esse momento, tinham a finalidade de deixar os alunos mais familiarizados quanto aos métodos utilizados, pois percebemos que as atividades que incentivam a comunicação, interação e a escrita estão mais aparentes, acreditando até que alguns alunos possam vir a interagir por iniciativa própria, para sanar dúvidas, dentre outras coisas.

A respeito do conteúdo, não evidenciamos grandes diferenças entre o Plano anterior e o de número III, pois o verbo auxiliar que será introduzido servirá de complemento para o futuro que foi iniciado na aula passada. Logo, percebemos que a introdução partirá primeiramente do que os alunos entendem do aspecto que será trabalhado e se possuem algum conhecimento a seu respeito. Portanto, após a explicação do conteúdo, notamos a presença de uma atividade que comportará como e para que são utilizados o “Will” e o “Going To”, para, posteriormente, serem

corrigidas com os alunos, a fim de entender até que ponto a classe os tem compreendido.

No momento da correção das atividades, não é possível perceber se o Google Forms será novamente utilizado ou mesmo o Classroom, pois ambos são mais usados para *feedbacks* assíncronos e a correção citada “pressupõe a comunicação interativa, atendendo às necessidades dos alunos, a fim de se manterem ativos”, conforme Garcia *et al.* (2011, p. 82 *apud* OLIVEIRA; CORRÊA; MORÉS, p. 6-7).

Durante a desenvoltura dos planos de aulas, percebemos que algumas mudanças que ocorreram não dizem respeito apenas às limitações encontradas no período remoto, mas, conforme apontam Sousa Júnior *et al.* (2020), “foi uma forma de não se engessar”.

Os estagiários a todo momento procuraram colocar em prática seus conhecimentos acerca da Língua Inglesa e das tecnologias, para que houvesse um maior leque de possibilidades com a utilização de certas ferramentas e métodos de ensino, como Google Meet, *forms*, a fim de que “obtivessem o domínio teórico e prático, ao qual o estágio supervisionado proporciona” (SCALABRIN; MOLINARI, 2013). Também focando na “aquisição de destreza e conhecimentos técnicos, que é adquirido através da docência” (FLORES, 2010).

Salientamos que a maneira como as aulas remotas são trabalhadas é algo que ainda passará por muitos planejamentos e modificações, pois entendemos que, desde o material didático que é utilizado até os programas, tudo diz respeito a uma condução instrumental com as tecnologias no ambiente escolar virtual, no qual deveremos dar-lhes finalidade educativas, já ressaltadas por Baladeli (2013 *apud* SOUSA JÚNIOR *et al.*, 2020), ou seja, buscar a todo instante finalidades pedagógicas para os meios tecnológicos.

Conclusão

No decorrer deste estudo, buscamos respostas para as nossas perguntas de pesquisa: Como se deu a formação de professores de Inglês em fase inicial? Quais as características da disciplina de Estágio Supervisionado, desde sua importância até a forma como é trabalhada? Quais mudanças ocorreram no planejamento das aulas, no momento do Estágio Supervisionado em período remoto? E também procuramos entender quais usos esses professores iniciais fizeram das tecnologias digitais no momento do estágio supervisionado.

Para tanto, procuramos abordar, primeiramente, a formação dos professores em si, ou seja, dos estagiários, da sua formação, até o momento que venha a atuar como professor, suas dificuldades, as nuances que ocorrem dentro do curso de formação de professores, pois, como já enfatizamos, nem todos chegam nos cursos de Licenciatura com alguma experiência no campo docente. Pimenta e Lima (2005/2006) deixam isso bem claro, ao dizerem que o estágio se constitui como campo de conhecimento, o que, implicitamente é concordado por Flores (2010), pois o professor inicial, a todo momento, deve procurar desenvolver suas competências de ensino.

Nesse sentido, o futuro professor não pode ficar estagnado a um único paradigma, não deve engessar-se numa zona de conforto na qual não há perspectiva de mudança, ou crescimento. Ele precisa, recorrentemente, procurar construir novas formas de ensinar, contribuindo para o desenvolvimento de seu conhecimento pedagógico, conforme foi apontado por Sousa Júnior *et al.* (2020).

Dentro desse contexto, está o letramento digital que abriu portas para novas maneiras de formar e planejar o ensino de uma maneira nunca antes trabalhada. Antes de sermos afetados por

uma pandemia que fez com que (re)planejássemos o ensino, por exemplo, as listas de presença ocorriam através de cadernetas, agora tivemos as listas de presença anexadas ao Google Forms, como foi apontado na análise dos planos de aula deste trabalho.

Nesse sentido, pudemos perceber interessantes aspectos pelos quais os professores em formação passaram, dentre eles, a adequação com o método remoto de ensino, pois, no início de toda essa situação, houve muita desistência no meio acadêmico. Conforme as coisas foram se ajustando, alguns retornaram e outros não. Aqueles que voltaram perceberam mudanças drásticas no ensino, ninguém estava acostumado a dar e assistir aulas quase que uma manhã ou noite inteira na frente de um celular ou computador. De certa forma, o isolamento social foi o momento no qual foi possível atribuir outras finalidades para as tecnologias, como suportes e meios para a continuidade do processo formal de ensino-aprendizagem.

Os estagiários também tiveram que se adequar ao curto espaço de tempo de que dispunham para realizar suas aulas, por mais que houvesse ajuda por parte de professores experientes, não havia como prolongar o tempo. O que aconteceu foi a adequação a esse momento, e o planejamento dessas aulas deve ter feito com que fosse possível aproveitar o tempo disponível.

Todo um corpo de discentes e docentes se adequou a essa modalidade de ensino, por mais que alguns ainda tenham ficado relutantes quanto à volta às aulas. Cada vez mais pessoas estão sendo vacinadas contra o novo coronavírus e, aos poucos, o ensino retorna ao presencial, o que demandará outro planejamento sobre como proceder com as aulas presenciais depois do isolamento.

Por fim, ressaltamos que a perspectiva dessa pesquisa foi a de investigar o planejamento na formação inicial de professores de Inglês e o uso que deram às tecnologias digitais no período de

isolamento social, pois, antes dessa situação, sabíamos bem que a tecnologia que temos, em pleno século XXI, dentro do meio acadêmico, não exercia todo seu potencial. Entendemos também que, mesmo após dois anos de pandemia, há muito o que se fazer e há dúvidas sobre como ficará o ensino remoto após o retorno às aulas presenciais, se haverá ou não alternâncias entre ambas as formas de ensino, sendo que independentemente das decisões tomadas, seus desdobramentos influenciarão os planejamentos dos professores em formação inicial ou não.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ARAÚJO, D. L. Os desafios do ensino remoto na educação básica. [Entrevista cedida a] Patrícia Silva Rosas de Araújo e Paulo Ricardo Ferreira Pereira. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 20, n. 1, p. 231-239, 2020.

BEHRENS, M. A. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **Revista Brasileira de Estudos de Pedagogia**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 383-403, set/dez, 1999.

BOERES, S. O letramento e a organização da informação digital aliados ao aprendizado ao longo da vida. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**. Campinas, SP, v. 16, n. 2, p. 483-500, mar. 2018.

BRASIL. **Decreto de nº 87.497**, de 18 agosto de 1982. Regulamenta a Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/

d87497.htm#:~:text=DECRETO%20No%2087.497%2C%20DE%2018%20DE%20AGOSTO%20DE%201982&text=Regulamenta%20a%20Lei%20n%C2%BA%206.494,especifica%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias. Acesso em: 21 out. 2021

CORREIA, Marinêz Luiza. A formação inicial do professor: os desafios e tensões que a prática pedagógica impõe. **Analecta**, Guarapuava, Paraná, v.9, n. 2, p. 11-20, jul./dez. 2008.

DOS SANTOS, E.; LIMA, I. S.; DE SOUSA, J. J. “Da noite para o dia” o ensino remoto: (re)invenções de professores durante a pandemia. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 5, n. 16, p. 1632-1648, 29 dez. 2020.

FLORES, M. A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2010.

GRANADA, Rosemeire *et al.* A universidade e os desafios da formação docente em uma era de supercomplexidade. **Entretextos**, Londrina, v. 13, n. 2, p. 87-107, jul. 2013.

HISTORY. **Crianças tiveram aula pelo rádio durante epidemia de poliomielite em 1937**. 2021. Disponível em: <https://history.uol.com.br/noticias/hama-tiveram-aula-pelo-radio-durante-epidemia-de-poliomielite-em-1937>. Acesso em: 08 ago. 2021.

HWANG, G. J.; TSAI, C. C.; YANG, S. J. H. Criteria, strategies and research issues of context-aware ubiquitous learning. **Educational Technology & Society**, v. 1, n. 2, p. 81-91, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e incerteza. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAKATOS, M. **Pesquisa Documental**. 2019. Disponível em: <https://>. Acesso em: 5 ago. 2021.

MARZARI, G. Q.; LEFFA, V. J. O letramento digital no processo de formação de professores de línguas. **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 2, p. 1-18, 2013.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, 2019.

OGATA, H.; MATSUKA, Y.; EL-BISHOUTY, M. M.; YANO, Y. Lorams: Linkin physical objects and videos for capturing and sharing learning experiences towards ubiquitous learning. **International Journal of Mobile Learning and Organisation**, v.3, n. 4, p. 337-350, 2009.

OLIVEIRA, R. M.; CORRÊA, Y.; MORÉS, A. **Ensino remoto emergencial em tempos de COVID-19**: formação docente e tecnologias digitais. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, Itapetininga, 2020. **Anais [...]**. Itapetininga, p. 1-18, 2020.

PARAÍBA. **Decreto nº 40.122**, de 13 de março de 2020. Declara situação de Emergência no Estado da Paraíba ante ao contexto de decretação de Emergência em Saúde Pública de Interesse Nacional pelo Ministério da Saúde e a declaração da condição de pandemia de infecção humana pelo Coronavírus definida pela Organização Mundial de Saúde. Disponível em: <https://auniao.pb.gov.br/servicos/arquivo-digital/doi/janeiro/marco/diario-oficial-14-03-2020.pdf/> . Acesso em: 21 out. 2021.

PERRENOUD, P. *et al.* **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 11-33.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

SCALABRIN, I. C.; MOLINARI, A. M. C. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Científica Unar**, Araras, p. 1-12, 2013.

SOUSA JÚNIOR, M. G.; SILVA, F. G. C.; COSTA, M. A. M. O uso de tecnologias digitais no planejamento de professores de Inglês em período de estágio supervisionado. **Revista Leia Escola**, v. 20, n. 1, p. 176-188, 2020.

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

UNESCO. **Coalizão Global de Educação.** 2021. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>. Acesso em: 13 jul. 2021.

O USO DO CANVA COMO FERRAMENTA MEDIADORA NAS AULAS DE INGLÊS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Alan Brito
Gabriely Diniz

Introdução

Os novos paradigmas nos quais a educação está inscrita nos últimos anos têm se feito cada vez mais latentes. Assim, há uma modificação na maneira de como se entende o processo de ensino-aprendizagem, doravante PEA. Quando se fala no PEA, a imagem que nos vem à cabeça, muitas vezes, é a do professor à frente de seus alunos transmitindo-lhes o conhecimento, em vez de uma aula mediada por plataformas digitais.

A partir do advento da globalização e, por conseguinte, inserção da internet na vida cotidiana (SOUZA, 2013 apud BATISTA; KIEFER, 2020) o modelo de ensino tem se adaptado às novas realidades e, nesse campo, o ambiente da sala de aula também tem sofrido alterações. Neste trabalho, trataremos algumas observações quanto ao uso do Canva, uma ferramenta de design gráfico destinada à confecção de pôsteres, infográficos, apresentações de slides, dentre outros.

Compreendemos que o nosso objeto de análise, a ferramenta de design gráfico, pode ser usada como um instrumento mediador, trazendo a necessidade de um sujeito mediador. Para tanto, visitaremos os conceitos Vygotskyanos de mediação.

Conforme explicado por Oliveira (apud MARTINS; MOSER, 2012, p. 26), o conceito de mediação caracteriza-se como: “[...] o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento [...]”.

Para entender a relação entre o conceito e nosso alvo de pesquisa é preciso uma breve explicação a partir do Canva e das orientações que são dadas pelo professor, os alunos passam a fazer as atividades de forma autônoma, dialogando aqui com o princípio de metodologia ativa que explanaremos mais à frente. Logo, a plataforma supracitada pode ter por fim mediar a aprendizagem, sendo a ponte entre o conhecimento e sua aplicação.

Assim, o objetivo do presente trabalho é analisar, sob a perspectiva da metodologia ativa, com foco na sala de aula invertida, como a ferramenta em caráter de mediador contribuiu para o panorama educacional enquanto instrumento do professor nas aulas remotas de Língua Inglesa (LI).

Metodologia

A metodologia desse trabalho é de natureza quantitativa, mediada por um questionário com questões em maioria objetivas e com seis perguntas acerca do uso da ferramenta Canva na sala de aula de Língua Inglesa (LI). Isto considerando o contexto em que as aulas são ministradas, a forma com que a ferramenta é usada pelo professor mediador e a contribuição desta para o aprendizado dos conteúdos propostos.

A pesquisa dessa natureza, conforme assevera Minayo (2008), tem o objetivo de mostrar dados, indicadores e tendências observáveis. Suas investigações evidenciam a regularidade dos fenômenos. É importante ressaltar que optamos por esse método não porque não julgamos que a qualidade não seja

importante, contudo, quando nosso objetivo foi traçado, buscou-se mensurar questões quanto ao uso do *software* aqui falado.

Teoria

Metodologias ativas e o conceito de sala de aula invertida

O princípio de metodologia ativa reside no fato de que o discente passa a ser agente central por sua aprendizagem e, o professor age como mediador dos conteúdos que serão trabalhados, das ferramentas adotadas e, por fim, responsável por produzir feedbacks aos estudantes de modo que eles corrijam as oportunidades de melhorias e as transformem em aprendizagem efetiva.

Esse tipo de aprendizagem é aquela em que há compreensão do conteúdo proposto e onde o aluno não é mais apenas um receptáculo do conteúdo “despejado” pelo professor (BERBEL, 2011; MORAN, 2015; PINTO *et al.*, 2013 *apud* GERALDINI; VALENTE, 2017), mas sim um questionador e partícipe ativo na sociedade.

No que tange às metodologias ativas mais utilizadas no contexto atual, a Flipped Classroom (sala de aula invertida), tem como objetivo principal que os alunos pesquisem o conteúdo e reflitam quanto à produção de uma atividade apontada pelo professor de forma autônoma, apenas mediada por ele e por uma ferramenta mediadora, como o Canva.

Ainda nesse campo, conforme apontam Batista e Kiefer (2020), essa proposta tem por fim “adequar as aulas tradicionais ao novo panorama imposto pela tecnologia”, nesse contexto, devido ao cenário de pandemia e suspensão temporária das aulas presenciais, onde foi necessário que muitos professores e alunos migrassem ao modelo de aulas remotas. Nesse sentido, como

explicado pelos autores supracitados, na sala de aula invertida, as instruções são passadas por videoaulas, mediadas pela internet e outras mídias.

É importante frisar que, apesar de ser uma metodologia que tem apresentado sucesso, ela ainda necessita de alguns pontos para que possa ser acessível, pois, todos os envolvidos precisam dispor de dispositivos tecnológicos (celulares e/ou computadores) para que possam acompanhar as instruções. Contudo, ele não é um recurso disponível a todos. Ademais, para uma efetividade quanto à aprendizagem, o professor precisa dedicar um tempo ao ensino do manuseio da ferramenta e a apresentação de alguns modelos ou ideias de uso antes de designar as atividades aos alunos, do contrário, ela não será integralmente aproveitada.

Um segundo ponto que dificulta, às vezes, a aplicação desse método é o baixo nível de inserção docente nas práticas de letramentos digitais. Essa questão, a nosso ver, se dá por duas razões basilares: i) muitos professores (aqueles formados há mais de 10-15 anos) não tiveram a oportunidade de aprender sobre o manuseio das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (doravante TDICs); ii) não é raro encontrar docentes que se negam a aprender sobre as novas tecnologias com os mais jovens, por simplesmente não quererem admitir que alguém mais novo que eles possa ensinar-lhes algo.

Brito (2020, p. 116) explica que é necessário conscientizar alguns dos professores em exercício sobre o fato de que os “artefatos tecnológicos não vieram para substituir o docente de carne e osso”, e sim para ajudar e mediar a aprendizagem. Quanto a isso, Valente (1993 *apud* SOARES; WEISSHEIMER, 2014, p. 91-92) defende a introdução do computador na sala de aula, não como componente curricular, mas como valiosa e inovadora ferramenta. Aqui, acreditamos que é importante qualificar os

professores para usos efetivos das TDICs na aprendizagem. No ponto a seguir, falaremos sobre a ferramenta Canva e algumas de suas funcionalidades no ensino de Língua Inglesa.

A ferramenta Canva e suas funcionalidades nas aulas de LI

O Canva é uma ferramenta de design gráfico que vem ganhando espaço no contexto do ensino emergencial remoto que estamos vivendo. O intuito dela é produzir designs que ajudem na compreensão e visualização da informação de maneira rápida e sucinta. Em contribuição a isso, Cairo (2010 *apud* ROCHA; MORAES, 2020) aduz que, quando os elementos estão dispostos em gráficos, a cognição do leitor é melhorada e, por conseguinte, sua capacidade de absorção, tornando a aprendizagem efetiva.

Uma observação que julgamos aqui válida é que entendemos que essa ferramenta tem sido bem aceita, não só porque ela é de fácil manuseio, mas principalmente porque muitos de seus usuários são nativos digitais. Conforme apontado pelo sítio eletrônico Pontotel, “[...] quem nasceu depois dos anos 2000 não teve que se acostumar aos avanços tecnológicos, uma vez que já nasceu sob eles. Ou seja, as inovações fizeram parte da evolução natural [...]” (PONTOTEL, 2021, n.p.).

Por tratar-se uma forma de comunicar, já que aprendizagem envolve comunicação, que se dá por meio das práticas de letramento através do uso dos gêneros textuais, a seguir, faremos algumas notas quanto aos conceitos de letramento e gêneros.

Práticas de Letramento

Num passado, a prática de letramento confundia-se com a de alfabetização. Não obstante, elas se diferem quanto ao objetivo central. Enquanto a segunda tem como finalidade a transmissão do conhecimento do código linguístico da língua falada pelo aprendiz, a primeira, conforme aponta Kleiman (1995) permite ao usuário a “capacidade de produzir práticas sociais que envolvem as habilidades de leitura e escrita”.

Muito mais que a desenvoltura do código linguístico, como é tratada pela alfabetização, as práticas de letramento, como prediz Kleiman (2007), constroem como objeto de conhecimento os aspectos sociais da linguagem em suas diversas modalidades e tipos de manifestação (KLEIMAN, 2007, p. 1195 *apud* COELHO, COSTA; MOTTA, 2021, p. 9). No ponto aqui abordado, nos ateremos ao letramento digital, porque ele é o que se relaciona ao nosso objeto de estudo.

Letramento Digital

A sociedade evolui constantemente e, com isso, seus gêneros textuais também acompanham essa alteração, pois é necessário adaptar os meios de comunicação às práticas de linguagem adotadas pelos indivíduos. O letramento, enquanto prática social, manifesta-se das mais diversas formas, desde o escrito ao não-verbal, passando inclusive por um gênero em ascensão semiótico e caracterizado pela hibridização.

Nesse contexto, entramos no mundo mais digital desde o “boom” da globalização, fazendo uso com maior frequência de ferramentas que atendam essas demandas emergentes. Assim, conforme predizem Rojo e Melo (2017, p. 1212), as práticas letradas baseadas no uso da tecnologia digital trouxeram esses

multiletramentos, uma vez que o letramento digital foi combinado às práticas multissemióticas. Essa explicação vai ao encontro à trazida por Lankshear e Knobel (2018), quando ensinam que os novos letramentos surgiram de uma série de mudanças ocorridas nos últimos anos.

Sabendo disto, passaremos a seguir às análises do formulário descrito na metodologia, a fim de relacionar a teoria aos dados obtidos. Nesse sentido, para auxiliar na interpretação dos dados coletados, é importante mencionar que os respondentes são nascidos entre os anos 2000 e 2010, assim sendo, eles aprenderam o letramento digital por “indução”.

Resultados e discussões

Enquanto resultados do questionário, obtivemos algumas respostas esperadas e outras que nos surpreenderam. Considerando que todos os respondentes são nativos digitais, acreditávamos que eles já conheceriam a ferramenta aqui discutida antes das aulas de LI. Contudo, para nossa surpresa, 25% dos entrevistados responderam que não a conheciam (Figura 1), tendo o primeiro contato durante as aulas emergenciais.

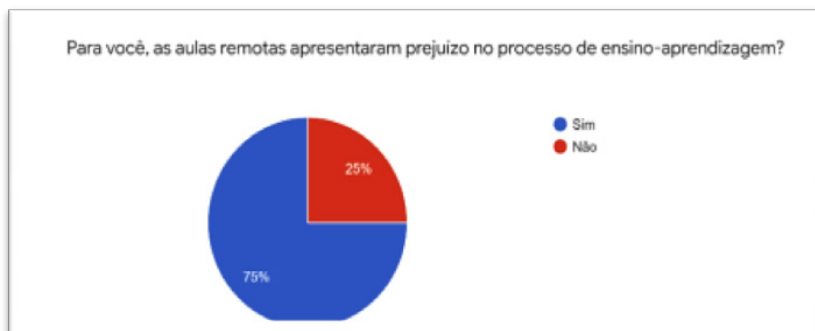
Na segunda questão: “Para você, as aulas remotas apresentaram prejuízo no processo de ensino-aprendizagem?”, 75% responderam que “sim” (Figura 2). Pois, mesmo diante de um planejamento com aulas ativas, houve prejuízo na abstração dos conteúdos sob a visão dos alunos. Vejamos abaixo a representação gráfica.

Figura 1 – Porcentagem de alunos que conheciam a ferramenta Canva antes das aulas de LI



Fonte: Elaboração própria (2021).

Figura 2 – Prejuízo no ensino-aprendizagem durante as aulas remotas



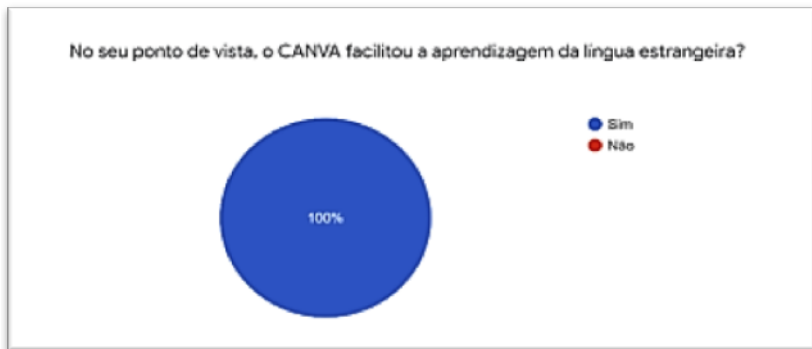
Fonte: Elaboração própria (2021).

Entretanto, entendemos que a porcentagem que respondeu que “não” pode ser um caso de “desvio da curva”, ou seja, uma porcentagem que, por questões específicas, não conseguiram ter rendimento completamente efetivo na aprendizagem, seja nas aulas regulares ou no curso de Inglês de onde a amostragem foi retirada.

Na seguinte questão, buscou-se entender qual a modalidade de aulas de LI onde esse software foi usado e 100% responderam que seu primeiro contato com a ferramenta se deu em cursos de Inglês. Isso nos levou a inferir que, apesar de sua utilização fácil, intuitiva e gratuita, esse recurso ainda não é usado nas salas de ensino regular. Dessa forma, enxergamos então uma oportunidade de melhoria quanto à expansão de sua aplicabilidade nas escolas regulares.

No questionamento adiante, apesar de termos encontrado duas respostas negativas anteriormente, os alunos foram unânimes ao responder que o Canva facilitou a aprendizagem de língua estrangeira (Figura 3). Logo, entendemos que, apesar da ferramenta não ter sido previamente conhecida por todos, isso não foi um fator degradante à facilitação da aprendizagem.

Figura 3 – Facilitação da aprendizagem de LE com o uso do Canva



Fonte: Elaboração própria (2021).

Em seguida, foi perguntado aos alunos em qual momento da aula eles utilizavam a ferramenta, e em sua maioria, foi apontado que as atividades que usavam o Canva eram de apresentação de trabalhos ou explanação de tópicos sugeridos pela docente,

reforçando o caráter mediador promovido pela abordagem de sala de aula invertida e a liberdade e dinamicidade da pesquisa do conteúdo proporcionada pelo método ativo.

Ao fim, na última questão, pedimos aos alunos que informassem qual a função favorita do Canva e o motivo. Seguem as respostas (parte delas):

Aluno A: “A utilização de templates prontos, por causa da praticidade;”

Aluno B: “Os templates para as apresentações, pois facilita muito fazer slides com os designs já prontos.”

As respostas apontam a facilidade de uso e a praticidade dos modelos (templates) fornecidos pela plataforma, que tornam as apresentações mais chamativas e mais práticas, visto que vários designs profissionais estão disponíveis de forma gratuita para uso em sala de aula. O que fornece mais oportunidade e tempo para o aluno pesquisar e aprender o conteúdo antes de apresentar.

Além disso, encontramos aí também uma chance para explorar e aplicar as outras funcionalidades futuramente, pois é possível produzir uma infinidade de gêneros textuais dentro da ferramenta devido a sua constante atualização e à possibilidade de fazer modelos totalmente autorais.

Conclusão

No que tange ao uso do Canva como um instrumento de metodologia ativa na sala de aula de LI, acreditamos que seu uso foi satisfatório, pois, mesmo em meio às aulas remotas emergenciais durante a pandemia de COVID-19, a apresentação do

Canva feita por parte do professor mostrou-se prática e efetiva como instrumento de mediação.

Ainda, foi possível inferir que a ferramenta agiu de forma proveitosa enquanto elemento da sala de aula invertida (*flipped classroom*), uma vez que, nessa perspectiva didático-metodológica o aluno faz o uso prévio da ferramenta, de forma a preparar-se para a aula. Nesse sentido, o discente torna-se participante ativo da aula, escolhendo os mecanismos de busca e formas de estudo que melhor dão sentido ao seu aprendizado.

Contudo, os resultados apontam que, na visão dos alunos, a abstração esperada do conteúdo não foi alcançada durante as aulas remotas, tanto no curso de idiomas, quanto em outros ambientes escolares. Podendo-se atribuir essa lacuna à falta de interação e contato com os colegas durante as aulas.

Em suma, concluímos que, apesar de bons resultados e da possibilidade de crescimento da ferramenta Canva como mediadora de aprendizagem remota, seu uso em aulas presenciais poderia apresentar resultados ainda melhores, visto que seria complementado por trabalhos em grupo, discussões, e uma mediação mais ativa do professor. Esperamos que, no futuro, seja possível avaliar como a ferramenta poderia ajudar a moderar atividades presenciais e em outros contextos de ensino.

Referências

BATISTA, N; KIEFER, A. Pensando a Sala de Aula Invertida e o Canva como ferramenta didática para o ensino remoto. *Metodologia e Aprendizado*. V. 2, 2020.

BRITO, A. Tics e Ensino: Um novo farol de Alexandria. *In: ALVES, Fábio José Silva; LIMA, Joelica Pereira de; SILVA, Rickison Cristiano de Araújo. (Org.)*. Educação em tempos

de isolamento: Professores alunos conectados via dispositivos móveis. 21º ed. São Paulo: Mentis Abertas, 2020. p. 111-117.

COELHO, P; COSTA, M.; MOTTA, E. Formação de Professores e Integração pedagógica das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC): Da usabilidade técnica ao letramento digital. *Eccos – Revista Científica*, São Paulo, n. 58, p. 1-20, jul./set.2021.

DINIZ, G. C. Q.; BRITO, A. B. A. Letramento digital na escola pública e o ensino de Inglês. *In: CONGRESSO BRASILEIRO SOBRE LETRAMENTO E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM*, 2017. *Anais [...]*. Campina Grande, 2017.

GERALDINI, A; VALENTE, J. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. *Revista Diálogo*, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017.

KLEIMAN, A. (Org) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LANKSHEAR, C; KNOBEL, M. (Eds.). **Digital literacies**: concepts, policies and practices. Nova York: Peter Lang, 2008.

MARTINS, O.; MOSER, A. Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch. *Revista Intersaberes*. V. 7, n.13, p. 8 – 28, jan./jun. 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MORAES, B; ROCHA, R.; Aplicação da ferramenta digital utilizando a Gallery Walk: O uso do Canva como estratégia no ensino

técnico. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA. Anais [...]. 2020.

PONTOTEL. Saiba como é a geração Z no mercado de trabalho. 2021. Disponível em: <https://www.pontotel.com.br/como-e-a-geracao-z/>. Acesso em: 12 jun. 2021.

ROJO, Roxane; MELO, Rosineide de. Letramentos contemporâneos e a arquitetura Bakhtiniana. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v.33, n. 4, p.1271-1289, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/H88dchtjGDDChFbzzyXJNsF/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 jun. 2021.

AULAS REMOTAS E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS (INGLÊS E ESPANHOL)

Daniela G. de A. Nóbrega
Allysson Nascimento

Introdução

Com o aparecimento da pandemia do COVID-19 no mundo no início de 2020, todos nós nos deparamos com uma realidade bem diferente: comércio, instituições públicas e privadas, escolas, parques e igrejas fecharam suas portas. Não podíamos mais circular livremente porque um vírus letal estava matando milhares de pessoas e tínhamos que nos proteger a todo o custo.

Diante desse novo e assustador panorama, os profissionais de todo tipo de área precisaram se reinventar, readaptar. Os profissionais do meio educacional, professores da Educação Infantil à Superior, se viram numa situação que, a princípio, os paralisou literalmente. As aulas que antes eram presenciais tiveram que ser temporariamente suspensas. Consequentemente, pesquisadores e professores de universidades de renome mundial começaram a debater sobre o assunto e novas formas de interação de sala de aula surgiram e outras se intensificaram. Estamos falando aqui do ensino on-line denominado Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Se antes da pandemia já usávamos as tecnologias digitais nas nossas vidas para diversos fins (comunicação, comércio etc.), com a pandemia, a manipulação dos recursos digitais se

intensificou. As salas de aulas tiveram que ser, necessariamente, on-line. Contudo, nem tudo eram flores, isto é, nem tudo funcionou com maestria, sobretudo em ambientes educacionais carentes de infraestrutura. Ademais, nem todos os professores e alunos se adequaram rapidamente a esse ERE. Por conta dessa escassez de conhecimento sobre como ensinar e aprender no ERE, várias pesquisas surgiram com o intuito de ajudar professores a dinamizar melhor suas aulas e, conseqüentemente, auxiliar na aprendizagem dos alunos.

Portanto, com base no contexto acima mencionado, o nosso capítulo tem como finalidade discorrer sobre as implicações pedagógicas provenientes do ERE nas aulas de Línguas Inglesa e Espanhola, pontuando os conceitos basilares para essa discussão e propondo ações pedagógicas. Para tanto, iniciamos o trabalho explicando sobre as tecnologias digitais (KALANTZIS; COPE, 2012; THIBAUT; CURWOOD, 2018). A seguir, discutiremos sobre o ERE (ALVES, 2020; ARRUDA, 2020). Na sequência, apresentaremos e discutiremos pesquisas sobre aulas remotas no ensino de Inglês e Espanhol (FERRI; GRIFONI; GUZZO, 2020; MIRANDA *et al.*, 2020; SILVA *et al.*, 2020; SEGATY; BAILER, 2021). Finalizamos com propostas pedagógicas para as aulas de Espanhol e Inglês como línguas estrangeiras, que poderão ser usadas em qualquer contexto de ensino uma vez que o(a) professor(a) faça adequações necessárias com base no nível de proficiência, por exemplo, de seus(suas) aluno(a)s.

Tecnologias digitais

Desde o advento da internet no mundo, as tecnologias digitais vêm impactando nossas vidas diárias, as formas como nos comunicamos, bem como nossas relações sociais por meio de conversas on-line e com mensagens impressas permeadas

de expressões não verbais/on-line das mais variadas formas (KALANTZIS; COPE, 2012; THIBAUT; CURWOOD, 2018). Com o surgimento dos computadores pessoais e, posteriormente, dos telefones celulares (*smartphones* e *iphones*), aumentaram e evoluíram as interações sociais impulsionadas pela tecnologia ao longo dos anos. Conseqüentemente, as conversas on-line nas redes sociais¹ têm sido mais comuns do que nunca e, como tal, os processos de construção de significado (KALANTZIS; COPE, 2012; KRESS, 2010) também têm passado por transformações contínuas, principalmente nos espaços on-line de interação.

Antes, contudo, de falarmos sobre as tecnologias digitais, precisamos mencionar as revoluções tecnológicas que culminaram em 5 (cinco) gerações de tecnologias da linguagem: do reprodutível, da difusão, do disponível, de acesso a da conexão ubíqua (SANTAELLA, 2013). Segundo Santaella (2013), esse cenário surge depois das invenções das máquinas mecânicas, da energia elétrica e da difusão do computador (pessoal e de telecomunicações), principalmente a partir da década de 70 do século XX.

Com a ajuda das tecnologias eletromecânicas, temos as tecnologias do reprodutível: o jornal impresso, a foto e o cinema começaram a difundir a cultura de massa. A seguir, as tecnologias da difusão – rádio e televisão – surgiram e, sobretudo, com a transmissão via satélite, o alcance da informação para todos foi ficando cada vez maior. A partir da década de 90, surgiram as

1 Segundo Buzato (2016), definir “redes sociais” implica em compreendermos três noções de “redes”: “uma técnica (rede como uma entidade material inserida no espaço e produtora de território), uma epistemológica (rede como topologia de laços entre atores), e uma ontológica (rede como natureza do ser).” (p. 34). Portanto, as redes sociais referem-se a espaços em que os indivíduos autores sociais - compartilham informações em distintos contextos sociais que, por sua vez, condicionam interações sociais específicas.

tecnologias do disponível, com a cultura digital ou das mídias. Tecnologias de pequeno porte, ou *gadgets*, como TV a cabo, videocassete, máquinas de xerox e walkman começaram a ser usados no cotidiano das pessoas. Com o aparecimento da comunicação via computador, vieram as tecnologias de acesso e, com elas, o desenvolvimento e evolução da comunicação digital. A evolução dos espaços virtuais, as inúmeras mídias de comunicação virtual que conhecemos na cibercultura (Instagram, WhatsApp, Twitter etc.) são exemplos de tecnologias de acesso que a cada dia vêm se desenvolvendo rapidamente.

Por último, temos as tecnologias de conexão ubíqua, a que presenciamos atualmente. Derivado da palavra latina “*ubique*”, que significa “em qualquer lugar”, o termo “ubíquo” contém a ideia de fazer mais de uma coisa em lugares diferentes ao mesmo tempo. Essas tecnologias, que possuem as mesmas características das tecnologias do acesso, vêm se difundido amplamente com o único aparelho: o celular. Desde o surgimento do sistema de internet aberto, a tecnologia ubíqua permite que as pessoas possam ter acesso a qualquer tipo de informação, independentemente de onde elas estejam, e podem fazer o que quiserem com seus celulares, uma vez que estejam conectadas ao sistema de internet.

Nesse mundo ubíquo em que atualmente vivemos, as tecnologias digitais estão cada vez mais presentes nas nossas práticas sociais. Uma palavra específica para se referir ao uso e desenvolvimento de recursos no meio digital/virtual contemporâneos é multiplicidade, uma vez que as conversas on-line em redes sociais são mais comuns do que nunca, a “multiplicidade” de recursos semióticos de comunicação (HODGE; KRESS, 1988), como imagens estáticas e em movimento, sons, linguagem escrita/oral, gestos, espaço ou efeitos tipográficos em uma única página impressa ou tela de computador têm sido cada vez mais

frequentes nas interações on-line. Utilizados para fins de comunicação de todo tipo, esses recursos fazem parte das tecnologias digitais que utilizamos nas interações para atrair as pessoas a ler ou ouvir a mensagem. Vídeos apelativos, signos não verbais como Emojis², e vários sons são alguns exemplos de recursos digitais que utilizamos nas interações sociais no meio digital. A seguir, falaremos do surgimento do ensino remoto, que só foi possível acontecer devido às tecnologias digitais.

O advento do ensino remoto emergencial

A pandemia, provocada pela disseminação do novo Coronavírus (COVID-19), desencadeou uma série de medidas que culminaram com o fechamento de diversos espaços públicos para garantir a restrição da circulação de pessoas. Diante do caos instalado, em nível mundial, vários contextos foram afetados pelos novos protocolos de segurança sanitária e, à medida que o medo pelo contágio e morte pelo vírus crescia, aumentava a busca por soluções em caráter emergencial para manter serviços essenciais e não-essenciais funcionando sem expor as pessoas ao risco iminente da doença. Dentre esses serviços, estão os prestados pelas instituições educativas, escolas, institutos e universidades.

Diante desse cenário, as escolas tiveram que buscar medidas paliativas que pudessem garantir a manutenção dos sistemas de ensino em funcionamento, a fim de evitar prejuízos ainda maiores na aprendizagem dos alunos. Como sinaliza Araújo (2020), o

2 São representações gráficas bastante usadas nas interações on-line podendo ora substituir as mensagens escritas, ora dar ênfase na escrita, ora adicionar emoções ao texto escrito. Disponível em: <https://www.dicionariopopular.com/significado-dos-emojicons-emojis/>.

sistema remoto de ensino, inicialmente, caracteriza-se pelo seu caráter socializador e apresentou-se como uma ação transitória para esse cenário. Assim, professores, alunos, pais e responsáveis se veem, subitamente, diante de uma nova demanda educacional (ALVES, 2020; ARRUDA, 2020).

Sem tempo para planejar ações a curto, médio e longo prazo, condições adequadas de formação dos docentes, adaptação de materiais didáticos ou metodologias de ensino, o sistema que surge como uma alternativa ao ensino presencial começa, desde a sua fase embrionária, a apresentar sérios problemas. Contudo, sua manutenção se deve à crença de que seria a única possibilidade para evitar danos maiores à educação.

É comum que o ensino remoto também seja confundido e chamado, metonimicamente, de Educação a Distância (EAD), a qual, desde seus primórdios, goza de má fama. Cabe destacar que a EAD é uma modalidade de ensino que consta de legislação que a regulamente, assim como conta com programas de formação dos profissionais que nela atuam (professores, tutores, coordenadores, técnicos etc.), e tem processos de produção e revisão de materiais didáticos, sendo consolidada em plataformas de ensino construídas para essa necessidade.

Para Saviani e Galvão (2020), a ideia de que o ensino remoto é a única alternativa para manter o ensino é falaciosa e está ligada às exigências do mercado neoliberal, sobretudo, por conta das pressões feitas pelos pais que mantêm seus filhos nas escolas particulares brasileiras, com mensalidades altíssimas e querem obter retorno ao investimento feito. Os autores criticam a postura do Governo Federal que não foi ágil para garantir um comitê de crise que garantisse uma regulamentação nacional que propusesse uma educação contínua e segura nas escolas da Educação Básica e Ensino Superior, especialmente, as públicas.

Os mesmos autores ainda criticam a falta de diálogo entre interesse externo e a comunidade escolar. Enfatizam, inclusive, que deveria ter se oferecido condições estruturais e estratégicas mínimas antes de empurrar “goela abaixo” as formas provisórias de ensino. Nesse sentido, eles reforçam que:

Mesmo para funcionar como substituto, excepcional, transitório, emergencial, temporário etc., em que pesem as discordâncias que temos com o ensino não presencial e que iremos abordar, determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o “ensino” remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais (SAVIANI; GALVÃO, 2020, p. 38).

Conforme apontado por Arruda (2020), a maioria dos estudantes que conseguiram ter acesso às aulas remotas são provenientes das classes economicamente mais estáveis. Com relação à crise pandêmica que enfrentamos vivemos situações bem diversas de outras pandemias no passado, já que hoje dispomos das tecnologias digitais da informação e comunicação que podem auxiliar na construção de novas possibilidades para o ensino (ARRUDA, 2020). O pesquisador vale-se de exemplos de outros países que conseguiram manter o sistema de ensino com a colaboração das tecnologias digitais. Ele cita a China que “promoveu uma rede de investimento maciço que envolveu empresas de tecnologia de grande porte para disponibilizar acesso a conteúdos e plataformas de comunicação a professores e alunos” (ARRUDA, 2020, p. 259).

No âmago dessa discussão, surge a figura do professor que não foi consultado em momento algum sobre a disponibilidade de infraestrutura (computador e acesso à internet) e condições psicofísicas mínimas para garantir tal forma de ensino. Percebemos, portanto, que os estudos apresentados aqui questionam o funcionamento do ensino remoto pela forma como ele foi imposto sem nenhuma possibilidade alternativa ou que, ao menos, fosse dado tempo para que professores e alunos se planejassem para o modelo de ensino emergente.

Pesquisas sobre aulas remotas no ensino de Inglês e Espanhol

Após o advento do ensino remoto emergencial, conforme discutido na seção anterior, surgiram algumas pesquisas feitas durante a pandemia do COVID-19, em formato de relatos de experiência, na sua maioria, sobre o uso, limitações e desafios no ensino remoto. Nesta seção, vamos debater sobre os estudos voltados para o contexto de ensino e aprendizagem em línguas estrangeiras, notadamente em Língua Inglesa e Espanhola.

Dos estudos mencionados aqui na área de Língua Inglesa, precisamos ressaltar, inicialmente, que todos relatam desafios ao lidar com o ensino remoto (FERRI; GRIFONI; GUZZO, 2020; MIRANDA *et al.*, 2020; SILVA *et al.*, 2020; SEGATY; BAILER, 2021). No que diz respeito ao Espanhol, no mesmo sentido, destacam-se as pesquisas de Ferreira (2021), Eugenio e Pizza (2021), Javier López (2021) e Moreira Jr. (2021). Esses desafios compartilhados pelos professores e pesquisadores que lecionam as duas línguas, tanto de natureza tecnológica, social como pedagógica, têm dificultado as práticas docentes assim como a aprendizagem dos alunos. Alguns desses estudos vão além e criticam a manutenção de um modelo pedagógico pautado no “faz

de conta”, em que se levam em conta os procedimentos formais, mas não se consideram a complexidade do processo de aprendizagem-aprendizagem dos alunos e a compreensão do processo de transformações que a educação, mais amplamente, e o ensino de línguas estrangeiras, mais especificamente, sofrem (JAVIER LÓPEZ, 2021; MOREIRA JR, 2021).

De natureza social, podemos destacar o desafio da desigualdade social entre os alunos de classes sociais diferentes. Por não terem acesso à internet, que favorece para o estudo remoto, e a tecnologias educacionais adequadas à aprendizagem, os alunos de baixa renda tendem a se desinteressar pelo estudo como um todo (SILVA *et al.*, 2020). Concordando com Silva *et al.* (2020) e Ferri *et al.* (2020), cujo foco de pesquisa foi na Itália, consideram-se que as

desigualdades existentes ligadas a diferentes situações econômicas aumentaram principalmente pelos seguintes motivos: (i) falta de recursos, incluindo acesso à tecnologias educacionais e internet; e (ii) falta de espaços físicos para realizar a aprendizagem em casa entre famílias de origens mais pobres, que não possuem as habilidades básicas para sustentar seus filhos, especialmente em relação ao ensino médio. (FERRI; GRIFONI; GUZZO, 2020, p. 3, tradução minha)³.

3 Texto original: (...) existing inequalities connected to different socioeconomic situations have increased mainly due to the following reasons: (i) lack of resources, including access to educational technologies and the Internet; and (ii) lack of physical spaces to carry out home-based learning among families from poorer backgrounds, who lack the basic skills to support their children, especially regarding secondary education (FERRI; GRIFONI; GUZZO, 2020, p. 3).

Com base nos estudos realizados por Ferri, Grifoni e Guzzo (2020) e Silva *et al.* (2020), o aumento da desigualdade social entre os alunos vêm causando uma enorme diferença de acesso à aprendizagem entre esses alunos. Enquanto os de classe mais favorecida podem estudar em cursos on-line e continuar com seus cursos de educação regular – fato esse que está acontecendo desde o início de 2020 nas escolas particulares no Brasil – a maioria dos alunos da rede pública de ensino não estão tendo acesso aos estudos de forma remota. Isso, conseqüentemente, traz sérias implicações para o desenvolvimento escolar devido, por exemplo, ao fator tempo. Enquanto os alunos da rede pública ficam atrasados no desenvolvimento escolar, os da escola particular avançam.

No que diz respeito aos desafios pedagógicos, podemos mencionar as dificuldades dos professores em engajar os seus alunos nas aulas remotas e em ter acesso à internet de maneira adequada (FERRI *et al.*, 2020; MIRANDA *et al.*, 2020). A dificuldade em atrair a atenção dos alunos para assistir videoaulas (SILVA *et al.*, 2020b) e em engajar os alunos em atividades on-line (MIRANDA *et al.*, 2020; SILVA *et al.*, 2020a; SEGATY; BAILER, 2021), já que os professores vêm constatando uma queda na participação dos alunos no ensino remoto, têm motivado professores-pesquisadores de Inglês das escolas públicas e privadas brasileiras a desenvolver propostas pedagógicas que promovam o engajamento dos alunos nas aulas remotas. Somada a essa dificuldade de interação social nas aulas remotas, a inadequação tecnológica vem atrapalhando as aulas. Ora o acesso da internet falha, ora cai durante as aulas (FERRI *et al.*, 2020; MIRANDA *et al.*, 2020). Como afirmam Silva *et al.* (2020b), “há momentos em que a conexão de internet (tanto da professora, como dos alunos) falha ou cai, comprometendo o andamento da aula, comprometendo sua qualidade ou, até mesmo, impossibilitando a continuidade da mesma.” (p.12).

Como forma de sanar o problema da falta de engajamento dos alunos nas aulas remotas de Inglês, Silva *et al.* (2020a) propuseram investir na ludicidade. Na escola técnica do estado de Pernambuco, esses autores relataram uma experiência de aula remota com “Gamificação”, usando o “Board Game” (jogo de tabuleiro) com alunos do 1º ano do curso de Marketing, uma vez que os professores da pesquisa perceberam falta de interesse dos alunos em participar das atividades. De forma semelhante, Moreira Jr. (2021) analisa a situação do ensino de Espanhol numa escola de ensino fundamental no estado de Alagoas, nesse contexto, usaram o WhatsApp por ser uma ferramenta de fácil acesso e com a qual os alunos já tinham familiaridade, segundo o próprio pesquisador. Para promover engajamento dos alunos ao mesmo tempo em que eles aprendessem o uso do *simple present tense* na temática “profissões”, a ideia de trabalhar com ludicidade nas aulas de Inglês mostrou que é possível fazer com que os alunos pudessem, nesse caso, construir o jogo de tabuleiro (Xadrez, Damas etc.) usando a Língua Inglesa. Dessa forma, juntou-se o que os alunos sabiam e gostavam de fazer, ou seja, usar a tecnologia para entretenimento, com o objetivo de aprendizagem: aprender sobre as profissões em Inglês usando o *simple present tense*. O resultado da experiência mostrou o engajamento dos alunos desde o estudo do projeto, da criação do Board Game, da produção das peças e da elaboração das regras.

Os desafios social, tecnológico e pedagógico também podem ser encontrados em alguns relatos de pesquisa. Tanto Segaty e Bailer (2021) como Silva *et al.* (2020), em seus relatos em programas bilíngues de escolas particulares no Brasil, constataram que não somente os pais e professores ainda estavam se adequando ao ensino remoto, como também os professores não apresentaram uma formação pedagógica propícia para o uso da tecnologia para esse tipo de ensino. Seguindo a mesma linha de

pensamento, o relato de Miranda *et al.* (2020) também apresenta as dificuldades pedagógicas dos professores, desde o planejamento até a prática do professor usando as ferramentas digitais.

No estudo de Moreira Jr. (2021) acerca da descolonização do ensino de Espanhol, o autor nos oferece uma reflexão sobre os desafios do ensino remoto assim como aspectos relacionados ao ensino de uma perspectiva anti-hegemônica. Para tanto, aborda a questão do racismo em Alagoas e de que forma essa conduta social encaminhou as aulas de Espanhol com foco na abordagem decolonial a partir da produção de texto que discutem o racismo, tendo como escopo um lamentável episódio de racismo nas redes sociais de uma professora do estado. O debate e a produção escrita pautaram-se no desenvolvimento de habilidades de letramentos críticos.

Podemos, portanto, inferir com os relatos acima mencionados que, embora o surgimento da pandemia do COVID-19 tenha provocado uma série de dificuldades no contexto educacional no mundo, ela também alertou os professores para a necessidade de nos reinventarmos pedagogicamente nas aulas remotas e estimularmos o desenvolvimento crítico e transformador dos nossos alunos. Reinventar, portanto, significa criar novos meios para atrair os alunos para aprender e desenvolver as suas aprendizagens de forma autônoma. O que, por exemplo, Silva *et al.* (2020a), Miranda *et al.* (2020) e Segaty e Bailer (2021) constatarem em suas pesquisas é que a falta de interesse dos alunos foi a motivação principal dos professores para criar estratégias diferentes para aprender o idioma Inglês. Embora ainda exista uma falta de formação docente voltada ao uso da tecnologia nas aulas remotas, fato esse que todas essas pesquisas pontuam, tais estudos mostram que ainda temos professores empenhados em fazer algo diferente, com o objetivo maior que é de atrair a atenção dos alunos para as aulas remotas.

A seguir, apresentamos algumas propostas pedagógicas que podemos aplicar nas aulas remotas de línguas estrangeiras sendo, no nosso caso, as Línguas Espanhola e Inglesa.

Propostas pedagógicas para o ensino remoto em LE

Dentre as inúmeras estratégias e recursos que podemos usar para incrementar nossas aulas de línguas estrangeiras, como as de Inglês e Espanhol em tempos de ensino remoto, a utilização de gêneros textuais digitais (GTDs) é uma dessas possibilidades. Lembrando que, com a cibercultura, as atividades que envolvem a leitura e a escrita foram potencializadas a partir do surgimento da Web 2.0, nesse modelo de rede de navegação, a linha entre autor e leitor é cada vez mais tênue. Por esse motivo, Rojo (2013) nomeia esses usuários de *lautor*. Partindo do conceito de gêneros textuais como ações da vida cotidiana que são social e historicamente organizados com características textuais específicas, os quais nos permitem visualizar a tipologia dos textos e do seu objetivo (BAZERMAN *et al.*, 2016), os GTDs emergiram no meio tecnológico, mais precisamente, no digital (MARCUSCHI, 2010). Portanto, conforme explica Marcuschi (2010, p.20), “é fácil perceber que um novo meio tecnológico, na medida em que interfere nessas condições, deve também interferir na natureza do gênero produzido”.

Por serem considerados “uma forma de ação social” (MARCUSCHI, 2010, p. 20), os gêneros textuais delimitam os tipos de assuntos e as formas como os usuários da língua(gem) se comunicam entre si. Assim como com os gêneros textuais que usamos no dia-a-dia (ler bilhetes, conversar com membros da família, comprar pão na padaria etc.). Ao utilizarmos os GTDs também lidamos com formas específicas de comunicação no mundo digital: envio de e-mails a amigos e colegas de trabalho,

leitura de jornais e revistas on-line, postagens de comentários em redes sociais como Facebook e Instagram, e mensagens em WhatsApp são exemplos de novas formas de comunicação do século XXI, no qual os recursos tecnológicos vêm, cada vez mais, substituindo a interação face-a-face.

Um dos exemplos de GTDs que têm sido bastante recorrentes no meio digital são os memes. Criados por Richard Dawkin em 1979, os memes são considerados “grupos de unidades de conteúdo” ao invés de “pequenas unidades” (SCHIFMAN, 2014, p.7) porque moldam e refletem os ideais sociais, ideológicos e políticos dos usuários do nosso mundo contemporâneo. As questões do mundo moderno, por exemplo, vêm sendo lidas e comentadas pelos leitores/produtores digitais por meio dos memes. Assuntos que envolvem política nacional e internacional, diferenças de gênero, problemas ambientais e questões de preconceitos são alguns dos exemplos de conteúdo que passaram a figurar como aspectos usados na criação e divulgação de memes no meio digital (SCHIFMAN, 2014). Merece atenção a compreensão dos memes como gêneros híbridos carregados de multisssemioses e que os limites entre a linguagem oral e escrita são bastante sensíveis.

Embora encontremos uma diversidade de GTDs no ambiente da internet – videoclipes, letras de música, horóscopo, jornais e revistas on-line, fóruns, blogs, dentre outras, o GTD que iremos comentar quanto a seu uso na sala de aula será o meme. Vale salientar que as sugestões de propostas pedagógicas, aqui citadas, em relação aos memes também podem ser consideradas e utilizadas com outros GTDs. Outrossim, é importante mencionar que, embora o presente trabalho esteja voltado para discussões teórico-pedagógicas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, tais sugestões podem ser aplicadas em aulas de

outros idiomas, assim como de outros componentes curriculares desde a Educação Básica até o Ensino Superior.

Conforme dito anteriormente, usar o meme nas salas de aula como as de línguas estrangeiras, no nosso caso em Língua Inglesa e Espanhola, pode ser considerada uma excelente forma de explorar vários aspectos linguísticos nas aulas pelos seguintes motivos. Primeiro, esse gênero pode ser trabalhado tanto na fase inicial da aula para apresentar o tópico da aula para os alunos, isto é, pode ser usado como um *'warm up'*/*Empezar*. Segundo, com os memes podemos trabalhar com a habilidade da leitura e produção escrita, sobretudo com o aspecto crítico, uma vez que eles apresentam, em sua composição textual, elementos imagéticos que exploram a ironia e a comicidade. Terceiro, ao se trabalhar a leitura, podemos também explorar o estudo do vocabulário e dos elementos gramaticais, aspectos contextuais e culturais.

Além do mais, trata-se de um gênero de ampla circulação e recepção, assim, esse fato o torna um gênero discursivo de fácil (re)produção. Dessa forma, o estudo da gramática e do léxico, como de outros elementos intra e extralinguísticos, acaba sendo explorado de forma contextualizada.

Em quarto lugar, podemos também usar os memes para instigar uma discussão oral entre os alunos sobre um determinado tema de seu interesse e que esteja situado na realidade social. E, por último, podemos trabalhar com a habilidade da escrita ao propor aos alunos elaborar seus próprios memes através dos sites (a exemplo do <https://imgflip.com/memegenerator> ou do <http://www.memegenerator.com>).

Abaixo, apresentamos um exemplo de análise escrita de um meme, que pode ser uma possibilidade de atividade de sala de aula ou de casa para os alunos discutirem a relação entre a escrita no meme e a respectiva imagem para o desenvolvimento

da construção do sentido nos memes em Inglês e Espanhol, respectivamente:

a) Para as aulas de Inglês:

Figura 1 – Meme 1234



Fonte: memegenerator.com (2021)⁴.

Com base no meme acima (Figura 1), podemos explorar o tema “segurança digital” a partir da questão mais ampla “cidadania digital”. Em atividades orais e de compreensão leitora, o professor pode apresentar as palavras que estão relacionadas ao tema como “seguro” (*secure*), “senha” (*password*) e os números “1234”. Como forma de explicar detalhadamente sobre a posição da foto do garoto no meme e de seu significado, o professor pode explicar que o posicionamento do menino no meio do meme, indica que ele é o centro das atenções, levando-nos a inferir que “segurança digital” tem a ver com a segurança do seu perfil.

⁴ Disponível em: <http://www.memegenerator.com>. Acesso em: 12 jun. 2021.

Ao explorar mais sobre a linguagem não verbal, uma das características do gênero textual meme, podemos discutir que o rosto do garoto demonstra uma preocupação, possivelmente com os números, que podem ser inseguros. A mensagem passada por esse meme tenta mostrar aos leitores que não usem números 1234 como senha, pois todos podem adivinhá-los facilmente e, por consequência, usá-los de forma inadequada na internet.

b) Para as aulas de Espanhol:

Figura 2 – Meme Mi tour

Lugares que he visitado estas vacaciones:



Mi tour

Fonte: Pinterest.com (2021).⁵

Como se pode observar no meme acima, pode-se trabalhar o gênero em várias perspectivas. Se a pretensão é abordar a questão linguística, pode-se focar no *pretérito perfecto de indicativo*. Dessa forma, fica mais fácil evidenciar o uso de tal tempo verbal,

5 Disponível em: <https://me.me/i/lugares-que-he-visitado-estas-vacaciones-mi-tour-f0b4be7b2276421ab9038118288089c7>. Acesso em: 21 out. 2021.

inclusive, podem ser trabalho de uma abordagem de ensino de gramática indutiva. Nas questões contextuais e culturais, podemos destacar o fato que muitas pessoas usam o período de férias para viajar, no caso do meme, o efeito de humor reside no fato de o personagem (vamos chamá-lo assim) divergir de outros indivíduos e viajar apenas pelos cômodos da casa. Tendo em vista que muitas pessoas realmente não viajam, até por uma questão financeira, o gênero pode ser facilmente recebido e compartilhado pelo público mais jovem e menos abastado. Sendo assim, é uma oportunidade de abordar questões sociais e ideológicas que permeiam a discussão sobre as questões relacionadas ao contexto da viagem (se é nacional ou internacional, quem pode viajar, lugares para conhecer, com qual finalidade etc.). A partir do meme em questão, pode-se sugerir que os alunos reproduzam a partir da sua realidade um meme que use o mesmo tempo verbal, contexto, imagens e outros elementos semióticos que auxiliem na produção do gênero em questão. Além do mais, é interessante que se estimule a circulação dos gêneros produzidos entre os alunos na sala de aula, mas também fora dela.

Tendo como ponto de partida que os gêneros são entendidos como formas de ação social (MARCUSCHI, 2010), o ideal é que os alunos compreendam a dinâmica na qual os gêneros discursivos estão inseridos. A proposta é que os textos sejam produzidos e adequados a cada nível, objetivo ou contexto de ensino, ficando a cargo do professor selecionar e produzir esse ou outros gêneros.

Conclusão

Como podemos observar ao longo deste trabalho, os relatos que compuseram nossa análise são dialógicos entre si. Muitos problematizam, do seu ponto de vista particular, os desafios de manter uma educação igualitária pautada nas adversidades suplantadas pela emergência do ensino remoto. É evidente que os problemas e desafios da educação brasileira não surgiram com a pandemia, mas cabe-nos a função de refletir sobre a forma como a pandemia e o isolamento social expõem nossas fragilidades humanas e sociais.

No que concerne ao ensino de línguas estrangeiras (Inglês e Espanhol) é ainda mais claro que o tratamento com os conteúdos e forma como eles são apresentados aos alunos são cruciais para o desenvolvimento integral, pleno e satisfatório dos alunos.

Longe de promover um debate tecnófilo, o que fizemos neste breve estudo foi refletir sobre possibilidades que possam auxiliar o fazer pedagógico dos professores de língua estrangeira, assim como estimular a produção de aulas mais focadas na atividade e criticidade do aluno, colocando-o no centro do processo de construção do conhecimento e como protagonista do processo de aprendizagem. Mais que isso, que as considerações feitas aqui, assim outras tantas citadas e que possam ser lidas na íntegra, possam servir de exemplo para o momento atual e futuro em outras situações emergenciais, seja em nível global ou local. Que possamos aprender também – como professores em exercício e/ou professores que formam professores – a atuar proativamente para que nos adaptemos futuramente às adversidades que emergem ao exercício da nossa profissão.

Referências

ALVES, L. Ensino remoto: entre a ilusão e realidade. **Interfaces científicas**, Aracaju, v. 8, n. 3, 2020, p. 348-365.

ARAÚJO, D. L. Os desafios do ensino remoto na educação básica. [Entrevista cedida a] Patrícia Silva Rosas de Araújo e Paulo Ricardo Ferreira Pereira. *Revista Leia Escola*, Campina Grande, v. 20, n. 1, p. 231-239, 2020.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de COVID-19. **Em Rede**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

BAZERMAN, Charles; DIONÍSIO, Ângela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (Orgs.) **Gêneros Textuais, tipificação e interação**. Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel. 2a ed. São Paulo: Cortez, 2016.

BUZATO, M. E. K. Três concepções para o estudo de redes sociais. *In*: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. (Orgs.) **Redes Sociais e ensino de línguas – o que temos de aprender?** 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2016. p. 33 - 48.

EUGENIO, Tuanny; PIZZA, Fernanda Rocha. Espanhol como língua estrangeira em tempos de pandemia: atividades síncronas que apenas o ensino remoto proporciona. **Revista X**, [s.l.], v. 16, n. 4, p. 1079-1100, jul. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/81454>. Acesso em: 28 out. 2021.

FERREIRA, M. A. J. Ensino de Língua Espanhola por meios digitais durante a pandemia de COVID-19. **Revista eletrônica do GEPPELE**, v. 2, n. 8, p. 65 - 79, 10 fev. 2021.

FERRI, Fernando; GRIFONI, Patrícia; GUZZO, Tiziana. Online Learning and Emergency Remote Teaching: Opportunities and Challenges in Emergency Situations. **Societies**, v. 10, n. 86, p. 1-18, 2020.

HODGE, R.; KRESS, G. **Social Semiotics**. Polity Press: USA, 1988.

JAVIER LÓPEZ, C. Ensino-aprendizagem de Língua Espanhola em tempos de pandemia: abordagem e reflexões. **Revista Espaço Crítico**. v. 2, n. 2, p. 120- 132, jul 2021. Disponível em: <http://revistas.ifg.edu.br/rec/article/view/1003/704>. Acesso em: 28 out. 2021.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. Cambridge University Press: Cambridge, 2012.

KRESS, G. **Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication**, Routledge: London, 2010.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais - novas formas de construção de sentido**. 3a. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p.15-80.

MOREIRA JR, R. S. Por uma pedagogia decolonial no ensino deLíngua Espanhola: uma experiência remota durante a pandemia da COVID-19. **Revista Humanidades & inovação**, v. 8, n. 30, p. 63-81, jan. 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/issue/view/97>. Acesso em: 28 out. 2021.

SANTAELLA, L. Desafios da Aprendizagem Ubíqua para a educação. In: SANTAELLA, L. **Comunicação Ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013. p. 285-307.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na Pandemia: A falácia do “ensino” remoto. **Universidade e sociedade**. Ano XXXI, n. 67, ANDES-SN, jan. 2021, p.36-49. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d-85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

SCHIFMAN, L. **Memes in digital culture**. Massachusetts, MA: MIT Press, 2014.

SEGATY, K; BAILER, C. “O ensino de Língua Inglesa na educação básica em tempos de pandemia: um relato de experiência em um programa bilíngue em implantação”. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v.46, n. 85, p.262-271, jan./abr. 2021.

THIBAUT, P; CURWOOD, J.S. Multiliteracies in Practice: Integrating Multimodal Production across the curriculum. **Theory into Practice**, v.57, n.1, p. 48-55, 2018.

ENSINO REMOTO, ÉTICA E MISOGINIA: ESTUDO SOBRE O PERSONAGEM AUGUSTO PÉREZ NA OBRA NIEBLA (1913), DE MIGUEL DE UNAMUNO, A PARTIR DA ÉTICA SARTRIANA

Alessandro Giordano
Gilda Carneiro

Introdução

Estamos vivenciando uma situação social mais única do que rara, marcada pela pandemia. Os professores tiveram que passar para a modalidade de aulas remotas, tendo que se reinventar e aprender essa nova forma de ministrar aula. Sendo os professores de uma geração que não conviveu fortemente com a tecnologia, era evidente que tivessem problemas ao se adaptar a essa nova modalidade.

O discurso deveria ser diferente quando se passa do professor ao aluno, pensando que esse último, pertencendo a uma geração que tem proximidade com as tecnologias, não deveria encontrar muitos problemas ao utilizá-las para participar das aulas remotas. Ler, discutir e aprender estão se adaptando aos novos tempos que, provavelmente, nunca mais nos deixarão e passarão a fazer parte do nosso cotidiano, mudando a forma de ensinar e interagir nas aulas.

Durante essa pandemia, muitos foram os problemas que surgiram no âmbito do ensino-aprendizagem, porém a sala de aula remota tornou-se um lugar de discussão e, no momento, em que aumentaram as agressões às mulheres, se faz importante

(re)discutir a questão da misoginia na literatura e, conseqüentemente, na vida cotidiana dos nossos alunos-leitores para refletir sobre o “anormal” que se tornou “normal”.

Geralmente, quando se fala na relação entre literatura e filosofia e se quer mostrar um distanciamento entre as duas áreas, cita-se Platão que, na República (X, 607b), quando afirma que entre filosofia e *poiésis* existe uma distância enorme e antiga. É importante lembrar que Platão faz um discurso pedagógico e não estético ou ontológico da literatura, portanto, não é possível afirmar que haja uma contraposição entre as duas disciplinas acima citadas.

O filósofo italiano, Benedetto Croce, afirma que a filosofia está associada ao intelecto, enquanto a literatura à intuição, ao sentimento, criando então uma linha divisória, neta, entre as duas áreas.

Essa contraposição é contestada pelos filósofos românticos, em particular por Max Scheler (1986), que, em “Amor e Conhecimento”, afirma que a filosofia, ao expressar o conceito de *páthos*, também se ocupa de sentimento e que a literatura também está associada ao intelecto, gerando, assim, obras literárias com argumentos filosóficos, assim como podemos perceber nas obras de Borges ou Eco, para citar alguns escritores.

Essa relação entre filosofia e literatura se faz visível, de forma clara, na obra literária do escritor espanhol da Geração de 98, Miguel de Unamuno y Jugo.

Miguel de Unamuno, segundo vários teóricos, entre eles Ramón Menéndez Pidal, não é considerado um filósofo, mas simplesmente um escritor de novelas existenciais que, segundo o filósofo espanhol Julián Marías (1968 p. 296), surge junto com o desenvolvimento da filosofia existencialista, cujo maior expoente é o francês Jean Paul Sartre, que propõe um interessante conceito de ética.

Segundo o filósofo francês, o ser humano é completamente livre e, portanto, tem responsabilidade pelos seus atos e não pode fugir nem que seja pela má fé, isto é uma mentira contada para nós mesmos, com o objetivo de esconder uma verdade desagradável e, para ele, a literatura é a arte da linguagem que é característica do humano, assim como o corpo.

Entre as várias obras de Miguel de Unamuno, nesse artigo, iremos analisar “Niebla” (1913) e, em particular, a figura da personagem Augusto Pérez, com o objetivo de evidenciar, as semelhanças e as diferenças entre o conceito de ética e literatura para o escritor espanhol, a partir da visão da liberdade e responsabilidade dentro da esfera da ética pois, embora Unamuno se definisse um discípulo de Sartre, afasta-se do maestro, seguindo o pensamento de Kierkegaard, ao tratar do ser humano, como sujeito ético, dentro da sociedade.

Resulta oportuno acreditar que a literatura e – por seu cunho fortemente filosófico e social – a obra de Unamuno, insere-se nas fortes representações das dinâmicas sociais e, por isso, vai além do puramente ficcional, visto que suas configurações alternam-se entre ficção e não-ficção, assim como resulta evidente na leitura da novela Niebla (1913) e, em particular, no último capítulo, em que a misoginia se revela de forma clara no diálogo entre o autor-personagem Unamuno e Augusto Pérez, e pelas relações misóginas desse último com Eugênia e Rosário.

Assim como a sociedade, também a literatura e a filosofia, seguem mecanismos de análise que a controlam. Podemos verificar que, nos últimos anos, os temas transversais, como questões ideológicas, de gênero, e identidades, presentes nos textos literários, entraram a fazer parte das reflexões necessárias e úteis para conhecer e analisar como também problematizar questões sociais, alcançando um caráter fluido.

Literatura e Gênero

A literatura vem discutindo a história do gênero, ao tempo em que vem decifrando códigos do discurso patriarcal existente na sociedade, em dado momento histórico, através de fontes históricas e literárias, pois é notório que a sociedade ocidental construiu, como afirma Lemaire (1994, p. 58) “uma sucessão cronológica de guerreiros heroicos [e uma] sucessão de escritores brilhantes”

É possível enxergar na literatura, tomando como ponto de partida para sua análise de qualquer gênero, com o intento de captar com um novo olhar uma visão que proporciona sobre as mulheres, assim como sua imagem e representação simbólica dentro da sociedade ocidental, os discursos sociais que constituem a análise histórica.

Nesse cenário, será importante analisar a vertente do patriarcalismo que desemboca na misoginia dentro da literatura e, em particular, enquadrando na obra *Niebla* (1913), de Miguel de Unamuno, onde poderemos vir a detectar elementos socioculturais implantados por homens dentro da nossa cultura. A opinião de Lauretis (1994), respalda a nossa afirmação:

A partir de um esboço completo da crítica do patriarcado, o pensamento feminista permanecerá amarrado aos termos do próprio patriarcado ocidental, contido na estrutura de uma oposição conceitual que está ‘desde sempre já’ inscrita naquilo que Fredric Jameson chamaria de ‘o inconsciente político’ dos discursos culturais dominantes e das ‘narrativas fundadoras’ que lhes são subjacentes – sejam elas biológicas, médicas, legais, filosóficas ou literárias – e assim tenderá a reproduzir-se, retextualizar-se (...) mesmo nas reescrituras feministas das narrativas culturais (LAURETIS, 1994, p. 207).

A história e a literatura tradicional têm defendido que suas funções poderiam vir a ser desenvolvidas somente a partir daqueles documentos considerados verdadeiros, reais, porque seriam os únicos que relatavam os acontecimentos reais e de maneira objetiva sem, necessariamente, avaliar esses textos. As fontes literárias eram rechaçadas porque se afirmava que não existiam nelas fatos que poderiam ser considerados históricos, visto que são produtos também da imaginação do escritor, isto é, uma mescla de realidade e ficção.

Destarte podemos afirmar que a literatura pode vir a ser considerada também como um documento histórico, visto que pode ser analisada e interpretada, uma vez que relata fatos e momentos provenientes da visão do autor que a produziu, podendo-se, assim, reputarmos que cada obra literária pode estar situada em um determinado contexto.

Da mesma forma que a história social vem explorando sistematicamente as fontes literárias para se aproximar da realidade histórica, é notável verificar, como afirma Antônio Cândido (2010), o modo pelo qual a realidade social penetrou na estrutura literária, e ainda:

Só a podemos entender fundindo texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra, em que tanto o velho ponto de vista que se explicava pelos fatos externos, quanto o outro, norteado pela convicção de que a estrutura é independente, se combinam como momentos necessários do processo interpretativo. Sabemos ainda que o externo, no caso o social, importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um papel na constituição da estrutura, tornando-se, portanto, interno. (CANDIDO, 2010, p.13)

Ao analisar a obra de Miguel de Unamuno e, em particular, Niebla (1913), publicada em 1913, uma das obras mais importantes do escritor espanhol pertencente à Geração de 98, nos inquietamos com a forma em que o escritor apresenta o personagem Augusto Pérez em suas relações com as personagens femininas.

Essa obra está inserida em um contexto anterior à primeira guerra mundial, quando se mantinha um discurso puramente tradicional e patriarcal sobre a função das mulheres na sociedade, com uma atitude que podemos classificar como misógina dos homens nas relações com o gênero feminino.

A escolha de Niebla (1913) como objeto da pesquisa, entre as outras criações de Unamuno, deve-se ao fato de que, além de discutir assuntos puramente filosóficos, o escritor bilbaino, retrata com extremo zelo as relações afetivas e amorosas em seus textos que, em muitas vezes, se apresentam como desestabilizantes para o leitor.

Ao nos aproximar da obra unamuniana, decidimos problematizar a questão da misoginia no romance Niebla (1913), obra essa já largamente analisada ao longo do curso de graduação e na especialização, pois tem a oferecer um universo rico de temáticas sociais, e apresenta uma visão crítica do papel feminino dentro da sociedade da época.

Após a realização de uma leitura profunda da novela, podemos perceber que a construção social como sujeito do personagem Augusto, cujo perfil é aquele de um jovem de classe média alta, da primeira década de 1900, perpassa para a misoginia nas relações construídas ao longo do romance, onde podemos destacar relações sentimentais que o mesmo mantém com duas mulheres pertencentes a classes sociais diferentes. Eugenia, uma órfã burguesa, de classe média, pianista, e Rosário, passadeira, sem muitas perspectivas futuras. Ambas sofrem, por parte

do protagonista, ataques misóginos, embora ambas reajam de maneira distinta.

Na sua forma básica, o termo “misoginia”, deriva do grego *μισέω*, transl. miseó, “ódio”; e *γυνή*, *gyné*, “mulher”. Segundo o sociólogo Johnson (2010), é um ato que deriva do ambiente cultural em que o ser está inserido e contempla atos de ódio às mulheres, apenas pelo fato de serem femininas. Segundo o sociólogo, a misoginia é base da opressão das mulheres em uma sociedade patriarcal, que pode ser manifestada de variadas formas.

Desde uma primeira leitura, podemos verificar indícios de misoginia na obra Niebla (1913) por parte do personagem Augusto contra Eugênia e Rosário, onde os três formam um triângulo amoroso que resulta em episódios misóginos por parte do mesmo e por diversos motivos.

Evidentemente, ao problematizar o conceito de misoginia, entramos no âmbito dos estudos de identidade e de gênero. O conceito de identidade é visto sob um duplo aspecto, coletivo e individual, pois o indivíduo é absorvido dentro de um universo coletivo, embora possamos afirmar que essas duas fronteiras não são sempre evidentes, porém, que nos assente entender melhor o conceito de gênero (SEGDWICK, 2007), permitindo, a partir da repetição estilizadas de atos, constituir o significado das identidades, tanto masculinas como femininas. Ao discutir misoginia na literatura e, portanto, na sociedade, como sujeito masculino, acreditamos que seja necessário justificar essa intenção, analisando o conceito de lugar de fala.

Segundo Djamila Ribeiro (2018), o lugar de fala parte de uma perspectiva de que as visões do mundo são desigualmente posicionadas, não diz respeito a negar experiências individuais, mas sim que se faz necessário entender que “romper com a lógica de que somente subalternos falem de suas localizações, fazendo

com que aqueles inseridos na norma hegemônica sequer se pensam” (RIBEIRO, 2018, p. 84). Isto é, todas as pessoas possuem um lugar de fala, uma vez que todos são sujeitos políticos e, no caso específico, da misoginia.

Segundo Simone de Beauvoir (2010), o homem pode falar sobre a mulher sempre que a veja como sujeito e, evidentemente, ao detectarmos elementos misóginos dentro da obra em análise, podemos supor que, quem escreve está percebendo a mulher como sujeito social.

O corpus da análise será constituído apenas pela novela *Niebla* (1913). Tal narrativa foi definida por ser muito densa em conteúdo e, em particular, porque não existem estudos científicos que abordem a temática da misoginia na mesma e por seu conteúdo, pois encontramos dentro dos episódios misóginos por parte do personagem Augusto a reação diferente das mulheres alvo de seus atos machistas que levam, em vários momentos, à subversão da ordem social imposta, demonstrando claramente a atitude masculina ao se ver desafiado e considerando instável sua posição hierárquica na sociedade patriarcal.

Ao analisar a obra unamuniana e a fortuna crítica sobre a mesma, nossa inquietação será a de entender por que um escritor que geralmente exalta a figura feminina, nessa obra em particular, mostra de forma evidente o patriarcalismo social por parte de Augusto e que, inexoravelmente, desemboca na misoginia.

Essa angústia é perceptível e construída posto que Unamuno é o único autor dentre os da Geração de 98 que relata de forma evidente as relações sociais que se configuram como abusivas e desproporcionais, apesar de estarem presentes na nossa sociedade desde o início dos tempos.

Passando por essa visão da misoginia dentro de *Niebla* (1913), de Miguel de Unamuno, que compõe o corpus da pesquisa, mas levando em consideração também as outras obras do

autor, percebemos que as atitudes do protagonista Augusto com as mulheres Eugênia e Rosário são passíveis de serem problematizadas posto que são o reflexo da literatura na sociedade, assim como da sociedade na literatura.

É notório que a literatura se configura como um espaço discursivo que aborda as particularidades vivenciadas pelos sujeitos em sociedade, ou seja, elas estão plasmadas na escrita literária. A relação estabelecida entre esses dois campos existe há muito tempo e vem percorrendo caminhos diferentes: desde a representação de uma realidade ilusória, passando por retrato fiel da sociedade, até a interface que se percebe atualmente, entre a ficção e não-ficção na produção contemporânea.

O que vivenciamos hoje é o momento da visibilidade, das possibilidades de ser e estar sujeitos sem a necessidade de fixar. Momento em que as relações não atendem exclusivamente às nomeações existentes, visto que elas são impulsionadas mais pelo desejo do que por uma ânsia (social) de pertencimento. Silva (2013), ao analisar dois textos da literatura espanhola e mundial aponta para uma conclusão que corrobora o que aqui evidenciamos:

Parece-me que, para além do desejo, há apenas as vontades dos sujeitos que oscilam, mudam, não se fixam porque é próprio da “natureza” do homem a curiosidade e o buscar outras vias de acesso ao prazer e aos modos de vida que lhe proporcionem mais sentido, mais felicidade (SILVA, 2013, p. 46).

Para Compagnon (2012, p. 64), a “literatura desconcerta, incomoda, desorienta, desnorteia mais que os discursos filosófico, sociológico ou psicológico porque ela faz apelo às emoções e à empatia”, eis o motivo pelo qual estamos analisando essa temática, com o objetivo de superar e vencer barreiras.

Ética sartriana e a misoginia em Niebla (1913), de Miguel de Unamuno

Ao ler e analisar a obra *Niebla* (1913), de Miguel de Unamuno, percebe-se que as relações entre o personagem Augusto Pérez e as mulheres Eugênia e Rosário que refletem aquelas da sociedade da época e a contemporânea onde afincam suas raízes, são de caráter misógino.

Apresentando a temática da misoginia na obra de Unamuno, pretendemos aportar uma nova visão das relações presentes nessa obra e da exaltação do papel da mulher na obra *Niebla* (1913) onde, evidenciam-se características negativas na representação do papel masculino, representado pelo personagem Augusto Pérez.

Estudar literatura e pesquisar sobre literatura não é analisar apenas uma obra literária em si, sabemos que literatura e sociedade estão amalgamadas e o conhecimento que advém do texto literário precisa superar as barreiras que encontramos em nossas universidades onde, muitas vezes, os estudos estão encarcerados nas bibliotecas sem chegar aos sujeitos que vivenciam as situações.

Várias vezes, a obra de Unamuno foi analisada, inclusive em ambiente acadêmico, porém, ao ler a obra *Niebla* (1913), as atitudes do personagem Augusto, passam inicialmente despercebidas para um leitor pouco atento, exatamente porque estão tão radicadas na nossa sociedade que tornam a mulher uma “vítima legitimada”.

O conceito de ética precisa ser analisado dentro do âmbito da liberdade, elemento chave da filosofia de Jean Paul Sartre. Embora o conceito tenha sido amplamente utilizado pelo existencialista francês, o encontramos dentro do mundo grego, berço da filosofia, onde o “eleutério” designava o ser humano que não vivia em cativeiro, assim como seria o homem sartriano

que vive livre dentro da sociedade. O que deveria ser um elemento positivo, para o homem de Sartre, torna-se um obstáculo a ser superado, pois resulta ser muito complicado o mecanismo que está presente entre as escolhas humanas e as possibilidades que aparecem para que cada um possa alcançar seus objetivos.

Sartre (2002) afirma que o homem precisa se autoconhecer e, a partir desse autoconhecimento pode conhecer as coisas do mundo, assim como podemos perceber que o personagem de Augusto em Niebla (1913) precisa entrar em contato com as coisas do mundo (a chuva) para poder começar a tomar suas decisões.

Al aparecer Augusto a la puerta de su casa extendió el brazo derecho, con la mano palma abajo y abierta, y dirigiendo los ojos al cielo quedóse un momento parado en esta actitud estatuaria y augusta. No era que tomaba posesión del mundo exterior, sino era que observaba si llovía. Y al recibir en el dorso de la mano el frescor del lento orvallo frunció el sobrecejo. Y no era tampoco que le molestase la llovizna, sino el tener que abrir el paraguas. ¡Estaba tan elegante, tan esbelto, plegado y dentro de su funda! Un paraguas cerrado es tan elegante como es feo un paraguas abierto. (UMANUNO, [1913] 1970, p. 54)

No trecho acima, podemos encontrar o que Sartre define como o “ser-para-si” da consciência humana que consiste na negação de si mesmo para assumir a liberdade e, nesse ato, o ser humano, projetado na sua condição existencial, torna-se protagonista da própria liberdade, assim como também podemos perceber na obra de Unamuno, Niebla (1913), quando Augusto decide tomar a própria decisão, no ato do autoconhecimento de si mesmo.

Díjose así y se agachó a recogerse los pantalones. Abrió el paraguas por fin y se quedó un momento suspenso y pensando: «y ahora, ¿hacia dónde voy?, ¿tiro a la

derecha o a la izquierda?» Porque Augusto no era un caminante, sino un paseante de la vida. «Esperaré a que pase un perro – se dijo – y tomaré la dirección inicial que él tome.».(UMANUNO, [1913] 1970, p. 55)

Para Unamuno (1913), quando falamos de ética, podemos perceber que o conceito tem como ponto de partida a ideia de perpetuar-se para poder se reconhecer como ser humano, porém, diferente de Sartre, o homem unamuniano se reconhece como limitado e, para isso, assim como para o ser humano de Sartre (2002), precisa se encontrar no outro, caso contrário estaria sozinho:

O homem que quer ser amado não deseja realmente a escravização da amada ... A total escravização da amada mata o amor do amante. Se a amada se transforma num autómato, o amante reencontra-se a si mesmo sozinho. Por isso, o amante não deseja possuir a amada como se possui um carro. Ele exige um tipo especial de apropriação. Ele quer possuir uma liberdade, enquanto liberdade, ele quer ser amado por uma liberdade, mas exige que esta liberdade deixe de ser livre.

O mesmo pode se dizer para o homem unamuniano, tanto que o personagem Augusto, procura seguir qualquer mulher porque, somente assim, ele ganharia a liberdade, através do amor

El mundo le parecía más grande, el aire más puro y más azul el cielo. Era como si respirase por vez primera. En lo más íntimo de sus oídos cantaba aquella palabra de su madre: ¡cásate! Casi todas las mujeres con que cruzaba por la calle parecíanle guapas, muchas hermosísimas y ninguna fea. Diríase que para él empezaba a

estar el mundo iluminado por una nueva luz misteriosa desde dos grandes estrellas invisibles que refulgían más allá del azul del cielo, detrás de su aparente bóveda. Empezaba a conocer el mundo. (UMANUNO, [1913] 1970, p. 82).

A grande diferença entre o homem sartriano e aquele unamuniano, relativamente à liberdade, à ética e ao sentido do amor é que, para o autor espanhol, o homem precisa, para se sentir vivo, fazer com que a mulher seja inferiorizada, tanto moralmente, como através da força física:

Pues bien, caballero, la contestación a esa carta se la daré cuando mejor me plazca y sin que nadie me cohiba a ello. Y ahora vale más que me retire. – ¡Bien, muy bien! – exclamó don Fermín –. ¡Esto es entereza y libertad! ¡Esta es la mujer del porvenir! ¡Mujeres así hay que ganarlas a puño, amigo Pérez, a puño!. (UMANUNO, [1913] 1970, p. 53)

Segundo o personagem de Dom Fermín, tio de uma das mulheres pelas quais Augusto diz estar apaixonado, as mulheres precisam ser conquistadas, termo esse que já tem altos índices de machismo, com a força “*a puño*”, porque Eugenia é uma mulher além do seu tempo, tendo ela um trabalho e querendo viver em liberdade, sem depender economicamente de qualquer homem, porém o mesmo Augusto acredita que uma das formas para obter o “amor” de Eugenia é mostrar seu poder aquisitivo, pagando uma hipoteca que a mesma que, apesar de trabalhar, não conseguia pagar:

Sí, quiere usted comprarme, quiere usted comprarme; quiere usted comprar... no mi amor, que ese no se compra, sino mi cuerpo! —¡Eugenia! ¡Eugenia! —Esto es, aunque usted no lo crea, una infamia, nada más que

una infamia. —¡Eugenia, por Dios, Eugenia! —¡No se me acerque usted más, que no respondo de mí! — Pues bien, sí, me acerco. ¡Pégame, Eugenia, pégame; insúltame, escúpeme, haz de mí lo que quieras! —No merece usted nada —y Eugenia se levantó—; me voy, pero icónstele que no acepto su limosna o su oferta! Trabajaré más que nunca; haré que trabaje mi novio, pronto mi marido, y viviremos. Y en cuanto a eso, quédese usted con mi casa .(UMANUNO, [1913] 1970, p. 71).

O episódio de Niebla revela em si um ato misógino, pois é evidente a tentativa de legitimar, através do poder económico, a superioridade do homem sobre a mulher, pois, como afirma Silva (2013)

[...] no uso de expressões e de diversos jogos de linguagem, nas palavras de duplo sentido, na criação de referenciais para dar conta de uma realidade que não é a mais condizente com o seu papel na sociedade, também na criação de estereótipos que moldam formas singulares de preconceito e discriminação através de personagens da vida cotidiana, tais como a doméstica, a dona de casa, a professorinha, a mãe e a garota de programa estilo exportação, entre tantos outros tipos, cuja imagem se transformou em um objeto tão vendável quanto qualquer outro produto de consumo, com o corpo explorado através da mídia, além de servir às leis imperativas do comércio e do turismo sexual. (p. 560)

A partir das colocações feitas, torna-se evidente que fortes são os atos misóginos por parte do ser masculino, tanto Augusto, como Dom Fermín, na obra Niebla, e qualquer atitude feminina de romper esse modelo de violência não é percebida pelo homem e é vista como uma forma de rebeldia aos dogmas da masculinidade.

Ao falar em misoginia, termo que, segundo Colling e Tedeschi (2019), deriva do grego (*μισογυνια*) o verbete é formado dos vocábulos “miso” (*μισο*), que significa “ódio de”, e “giné” (*γυνή*), mulher, corresponde ao ódio ou aversão pelas representações feminino, é uma atitude subjetiva que nasce dentro da sociedade e de suas representações, que pode gerar comportamentos que são sinais da visão do mundo e da sociedade por parte de sujeitos.

Essa violência, tem a possibilidade de acontecer de maneira dissimulada e quase imperceptível, e pode ser provocada por distintas ações do homem contra a mulher, tanto no âmbito do trabalho, como no âmbito doméstico, assim como nas intimidades das relações matrimoniais, onde a visão patriarcal da sociedade muitas vezes é incorporada pela própria mulher ou, por sorte, em muitos casos, há uma reação contra esse modelo de sociedade, assim como é visível com a personagem de Eugenia, retratada por Miguel de Unamuno, em *Niebla* (1913), onde, segundo o personagem Augusto, resulta evidente que ela não existiria sem a presença da figura masculina.

Conclusões

Atualmente, estamos vivendo em um período em que o tempo e sua velocidade são medidos pelo avançar da tecnologia, representada por *smartphone*, computadores e televisores. A leitura de um livro, se realizada fora do contexto acadêmico, pode representar apenas um momento de ócio, porém estamos vivendo uma época de decadência ética e moral e o aumento da violência.

Observamos, portanto, que em uma época onde ler tornou-se um luxo para poucos, a violência vai aumentando de acordo com o avanço da tecnologia e ler, mais do que nunca, torna-se

uma arma perigosa, porque permite a reflexão sobre a sociedade e permite ao ser humano autoreconhecer-se, assim como afirmado, tanto por Sartre como por Unamuno, e respeitar o outro, gerando sentimentos de insatisfação e pedidos para melhorias.

Sendo assim, a literatura permite uma formação para que o ser humano possa valorizar a si mesmo, o outro, e, conseqüentemente, a sociedade, vista como uma teia de relações entre pessoas de diferentes gêneros, permitindo, assim, a reflexão e proporcionando o respeito para a diversidade, podendo, assim, ser vista como um elemento que fomenta os direitos humanos.

Resulta evidente que a literatura nos permite ter uma visão mais ampla e múltipla, tanto do mundo como das relações sociais.

Entre as ditas relações sociais, encontramos aquelas entre o homem e a mulher que, desde os tempos antigos, no mundo ocidental, resultam muitas vezes como produto de relações de poder. Desde a idade média, a mulher é identificada como o universo doméstico e essa visão, muitas vezes, ainda permanece no inconsciente cultural da contemporaneidade, desembocando em uma violência simbólica, deixando de lado a ética, vista por Sartre (2001) como um resultado da relação entre a liberdade e as escolhas humanas e, no âmbito do amor, da “posse” do corpo e da mente feminina por parte do homem. Já para Unamuno, o homem, comparado com a mulher, tem uma liberdade maior e até a posse e decisão sobre a mesma, caindo, na maioria das vezes, em atos misóginos, ditados também pela sociedade da época.

Durante esse período pandêmico, em que as pessoas foram obrigadas a permanecer em casa, assistimos a um aumento de casos de violência contra a mulher, alguns deles relacionados ao ensino remoto, pois várias foram as mulheres que desistiram de estudar porque os maridos não quiseram cuidar de seus filhos,

obrigado as alunas/mães a deixar o curso que as tornava independentes. O ensino remoto não está relacionado apenas com as dificuldades tecnológicas de alunos(as) e docentes, mas também com as situações vivenciadas pelas mulheres ao longo desse período. A obra em análise, portanto, torna-se um instrumento para dar voz a todas essas mulheres que, de forma clara ou sorrateira, foram vítimas de atos misóginos.

Referências

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: A experiência vivida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. 11 ed. – Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2010.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2012.

COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antônio. (Orgs.). **Dicionário Crítico de Gênero**. Dourados-MS: Ed. UFGD, 2015.

CROCE, B. **Ética e Política**. Milano: Adelphi, 1994.

JOHNSON, Allan. **The Blackwell Dictionary of Sociology: A User's Guide to Sociological Language**. Importado: Blackwell Science, 2010.

LAURETIS, Teresa de. **A tecnologia do gênero**. Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LEMAIRE, Ria. Repensando a história literária. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

MARÍAS, Julián. **Miguel de Unamuno**. Barcelona: Gustavo Gili, 1968.

MARÍAS, Julián. **El existencialismo en España**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1953.

MENÉNDEZ PIDAL, R. **La épica medieval española desde sus orígenes a su disolución en el romancero**, Madrid: Espasa-Calpe, 1992.

PLATÓN. **República**. Madrid: Alianza, 2005.

RIBEIRO, Djamil. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SARTRE, Jean Paul. **O Existencialismo é um humanismo: A imaginação; Questão de método**. 3a ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada: ensaio de ontologia fenomenologia**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SARTRE, Jean-Paul. **Que é a literatura?** São Paulo: Ática, 1989.

SCHELER, Max. **Amor e conhecimento**. Tradução: Regina Winberg. São Paulo: Perspectiva, 1986.

SEDGWICK, E. K. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**, n. 28, p. 19-54, 2007.

SILVA, A. P. D. Uma didática da “reinvenção” do corpo queer na expressão literária de Língua Portuguesa: Bernardo Santareno e o cordel brasileiro. **Revista Via Atlântica**, v. 2, 2013.

UNAMUNO, Miguel de. **Niebla**. Madri: Taurus, [1913] 1970.

CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO DOLFER NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA¹

Jaqueline Feliciano Gomes²
Karyne Soares Duarte Silveira³

Introdução

O avanço da pandemia da COVID-19 obrigou toda a população mundial a entrar em isolamento social, no início de 2020, como uma tentativa de contenção da doença e redução do número de mortes em razão dos casos graves que surgiam com a contaminação pelo vírus. Indústrias, comércio e escolas tiveram que fechar as portas para que o vírus não atingisse ainda mais pessoas e, assim, a doença chegou trazendo medos e incertezas sobre o futuro econômico, social e educacional do mundo todo.

No Brasil, o presidente Jair Messias Bolsonaro minimizou a gravidade da doença ao deixar de tomar as medidas necessárias de prevenção e combate, chegando a desrespeitar as orientações dadas pela Organização Mundial da Saúde, aglomerando pessoas,

-
- 1 O presente capítulo é um recorte do Trabalho de Conclusão do Curso de Letras-Inglês defendido por Jaqueline Feliciano Gomes, em 1º de dezembro de 2021, sob a orientação da Prof^{fa} Dr^a Karyne Soares Duarte Silveira.
 - 2 Graduada em Letras-Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba. Professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Campina Grande/PB. E-mail: jaquelinefeliciano10@gmail.com
 - 3 Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professora do Curso de Letras-Inglês da Universidade Estadual da Paraíba. Membro do GEFDLE/CNPq. E-mail: karynesoares@servidor.uepb.edu.br

ignorando a utilização de máscaras, criticando o fechamento das instituições e o distanciamento social, deixando aos governadores dos estados a responsabilidade na adoção das medidas. Esse descaso, associado ao atraso na compra e aplicação da vacina, contribuiu com a morte de mais de 600 mil brasileiros, até os meses finais de 2021.

Além dos inúmeros prejuízos em todas as áreas em decorrência desse cenário de pandemia, na área da educação, com a determinação de fechamento das escolas, a alternativa encontrada pelos gestores educacionais para minimizar o impacto dos prejuízos do isolamento social foi a adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Em razão dessa realidade, os professores tiveram que se adaptar ao novo formato de ministrar suas aulas de casa, através do computador ou celular e, para isso, precisaram buscar, às pressas (e, na maioria dos casos, por conta própria), alguma formação que os capacitasse de alguma forma para lidar com aquela situação.

Diante desse cenário, sete professores dos Cursos de Letras-Português, Letras-Inglês e Letras-Espanhol do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB (Campus I), em parceria com Grupo de Estudo Formação Docente em Línguas Estrangeiras – GEFDLE (UEPB/CNPq⁴), elaboraram o projeto “Docentes de Línguas em Formação para o Ensino Remoto” (doravante DOLFER) com o objetivo de oferecer, gratuitamente, formação inicial e continuada a professores de línguas, da Educação Básica das redes pública e privada, sobre as novas demandas impostas pelo contexto de ERE. Por meio de oficinas, rodas de conversa e mesas redondas, o DOLFER possibilitaria aos professores inscritos a criação de uma rede de apoio

4 Grupo cadastrado no CNPq desde 2012. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/479057>. Acesso em: 07 out. 2021.

ao mobilizar saberes que tornassem possível o trabalho naquele novo cenário educacional.

Sabendo da iniciativa desse projeto, desenvolvemos o presente estudo de caso, de abordagem qualitativa (MINAYO, 2001), com o objetivo geral de analisar as contribuições do Projeto DOLFER na formação inicial e continuada de professores de Língua Inglesa (LI). Para isso, estabelecemos como objetivos específicos: (i) descrever as principais dificuldades enfrentadas pelos professores de LI participantes do projeto ao ministrarem aulas remotas; (ii) identificar os novos saberes construídos pelos professores a partir da participação no DOLFER; e (iii) verificar quais ações do projeto DOLFER foram mais significativas na construção dos novos saberes e práticas dos referidos professores.

Para atingir tais objetivos, aplicamos um questionário on-line, elaborado no Google Forms, do qual os colaboradores participaram voluntariamente e, em seguida, analisamos as respostas dadas à luz do seguinte recorte teórico: Araújo (2020), Coscarelli (2020), Rosa (2020) e Saviani e Galvão (2021), sobre a compreensão do termo ensino remoto; Barreto (2010), Coll e Monereo (2010) e Sousa (2013), quanto ao papel das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (doravante TDICs) no ensino remoto; e Rosa (2020), Silva (2010) e Liberali (2020) com relação às reflexões sobre os impactos do ensino remoto na formação docente em LI.

Nosso trabalho está dividido em cinco seções, sendo a primeira essa introdução. Na segunda, apresentamos algumas compreensões sobre o ERE, o papel das TDICs nessa modalidade de ensino e os impactos do ERE na formação docente em LI. Na terceira seção, apresentamos a metodologia utilizada, descrevendo o projeto DOLFER, os colaboradores e o instrumento usado para a geração de dados. Na quarta seção, analisamos os

dados gerados. Por fim, na quinta seção, expomos as nossas considerações finais sobre esta pesquisa.

Compreendendo o ensino remoto

Em março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) emitiu a Portaria nº 343/2020 (BRASIL, 2020a) que dispunha sobre a “substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais” para o Ensino Superior enquanto durasse a emergência sanitária. Posteriormente, com a colaboração do Conselho Nacional de Educação (CNE), a portaria sofreu ajustes e passou a especificar todos os níveis de ensino, modalidades e etapas da educação, reorganizando as atividades educativas de todos os sistemas das redes públicas e privadas como medidas de prevenção da propagação da pandemia da COVID-19 (BRASIL, 2020b). O referido documento legal também listou uma série de recursos e atividades não presenciais que poderiam ser utilizados por cada rede de ensino, a saber: vídeoaulas, redes sociais, programas de rádio ou televisão, material impresso entregue aos pais responsáveis ou alunos, plataformas virtuais e meios digitais.

“Aulas on-line”, “aulas a distância” ou “aulas por meios digitais” são expressões utilizadas como sinônimas de ERE e se caracterizam pela ministração de aulas por meio do uso da tecnologia, seja ela o computador, o celular ou o *tablet*, e que tenham internet disponível para os alunos e têm um caráter emergencial, diferindo-se, assim, da Educação a Distância (EAD) que tem regulamentação e características específicas para sua atuação no Brasil a partir do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), que dispõe sobre os processos de ensino-aprendizagem que ocorrem com a mediação didático-pedagógica das TDICs, nos quais professores e alunos estejam em

lugares e tempos diferentes, mas que também prevê, obrigatoriamente, momentos presenciais.

Segundo Coscarelli (2020, p. 15):

(...) Chamamos ensino remoto e não educação a distância (EAD), porque é uma ação emergencial, são cursos presenciais, que, devido aos impedimentos impostos pela fácil disseminação do coronavírus, impedem os estabelecimentos de ensino de manterem suas atividades presenciais. O ensino remoto precisou ser feito sem planejamento prévio, sem um ambiente virtual de aprendizagem escolhido com cautela, sem que os professores tivessem tempo de se preparar, de produzir e selecionar materiais e estratégias de ensino adequadas para atividades on-line.

A autora (2020) apresenta a sua compreensão de ERE fazendo o contraponto com a EaD, evidenciando o seu caráter emergencial. De fato, essa modalidade de ensino utilizada de forma excepcional impossibilitou os professores de se prepararem adequadamente, e, nessa urgência, surgiram compreensões e práticas equivocadas sobre o papel do ERE, como alerta Araújo (2020, p. 232):

O ensino remoto diz respeito a todos os recursos tecnológicos que podem ser utilizados como auxiliares da educação presencial. Na impossibilidade da educação presencial, os sistemas públicos e privados da educação no Brasil estão migrando para a educação remota como se esta substituísse totalmente a educação presencial. E a gente sabe que não substitui.

Concordamos com Araújo (2020) quando afirma que o ERE não pode substituir o ensino presencial, sobretudo por não haver a presença física das pessoas, o calor humano, o afeto, a interação “olho no olho” (e não na tela), dentre outros aspectos que facilitam o processo de ensino-aprendizagem. Acreditamos que a educação não se constitui somente pelo ensino-aprendizagem de conteúdos, mas, principalmente, pela oportunidade de interação e troca de experiências e saberes entre todos os envolvidos no processo.

Nessa perspectiva, a função primordial do ERE, a princípio, não era o de substituir as aulas presenciais, mas manter o contato entre os alunos, professores e a escola para que o vínculo não fosse totalmente perdido, pois não se sabia quanto tempo duraria a pandemia (ARAÚJO, 2020).

Como podemos observar, há um consenso entre os teóricos quanto ao fato de que o ERE tem uma natureza emergencial/temporária e que não tem condições de substituir plenamente o ensino presencial com todas as suas demandas. Além disso, destacamos aqui o caráter excludente do ERE, por não atingir a todos os alunos, uma vez que nem todos eles têm acesso aos aparelhos tecnológicos ou à internet para participarem dessa modalidade de ensino.

De fato, o acesso à internet configura-se como uma das maiores dificuldades para a realização de aulas remotas, principalmente nas instituições públicas pelas limitações socioeconômicas de boa parte dos alunos, gerando, assim, uma desigualdade ainda maior do que a que tínhamos antes da pandemia da COVID-19 (ROSA, 2020). Nesse contexto, o que ficou visível foi que várias pessoas têm celular, mas sem internet que suporte um dia de aulas on-line. Na verdade, em muitos casos, há apenas um celular para ser usado por mais de uma pessoa na mesma residência. Sendo ainda mais realista, sabemos que

faltam tantos outros recursos mais básicos para a sobrevivência, que falar em internet como prioridade, em razão das demandas educacionais, parece um tanto cruel.

Os professores, por sua vez, também tiveram vários desafios a enfrentar desde a aquisição (com recursos próprios) de pacotes de internet de melhor qualidade ou de (novos) equipamentos como celulares, *tablets* e/ou computadores até a aprendizagem (às pressas) sobre como utilizar as várias plataformas digitais que lhes foram apresentadas, além da adaptação das aulas, práticas e recursos pedagógicos (que até então só eram executados presencialmente) ao contexto virtual. Nas palavras de Rosa (2020, p. 03):

Repentinamente, devido à pandemia da COVID-19, professores, tiveram que adaptar seus planos de aula, focar seus saberes em novas estratégias, montaram todo um sistema de educação obrigatória à distância para efetivar sua atividade fim que é a docência, adaptando os espaços da sala de suas residências, tornando-os uma sala de aula.

Na prática, foi possível constatar que essa modalidade de ensino é caracterizada por uma sobrecarga de atividades para o professor, na medida em que ele precisa planejar, gravar e disponibilizar o conteúdo por meios diferentes como forma de atender às demandas síncronas (aquelas que acontecem on-line e ao mesmo tempo para vários alunos acompanhados pelo professor em tempo real) e assíncronas (aquelas que acontecem em tempos diferentes e flexíveis, em grupo ou individual, com *feedback* posterior dado pelo professor) dos alunos numa carga horária reduzida em sala de aula, porém triplicada em termos de planejamento. Nesse sentido, Saviani e Galvão (2021, p. 42) argumentam: “No ‘ensino’ remoto, ficamos com pouco ensino, pouca

aprendizagem, pouco conteúdo, pouca carga horária, pouco diálogo. Em contrapartida, temos muitas tarefas.”

Acreditamos que, para que o ERE pudesse funcionar de forma adequada, seria preciso que os professores contassem com o apoio de uma equipe multiprofissional para realizarem suas múltiplas tarefas e não serem responsabilizados injustamente pelos fracassos, como esclarece Araújo (2020, p. 233) ao reivindicar a necessidade de um trabalho coletivo: “(...) a educação remota só vai funcionar se tivermos uma equipe do nosso lado, como por exemplo, profissionais da educação, da TI, os nativos digitais, psicólogos, assistentes sociais.”

Essa nova modalidade de ensino fez com que os professores trabalhassem mais, beirando a exaustão para darem conta do trabalho em casa (*Home Office*), dos filhos, da casa e se apropriarem, às pressas, de novos saberes e práticas, especialmente aqueles relacionados ao uso dos recursos tecnológicos. Todo esse cenário de sobrecarga, no qual os professores tiveram que ficar na “[...] “linha de frente”, cuidando da garantia do direito à educação por parte de milhões de estudantes matriculados(as) nas escolas públicas e privadas brasileiras” (SANTOS; LIMA; SOUSA, 2020, p. 1634), agravou a condição de precarização do trabalho docente.

No caso dos professores da rede privada, além dos problemas citados, soma-se o risco de saúde, uma vez que tiveram que aderir ao ensino híbrido⁵ (denominação normalmente utilizada pelas escolas para fazerem referência às aulas remotas e presenciais que passaram a acontecer), sob pena de perderem os seus empregos.

5 “O ensino híbrido acontece quando se mescla períodos on-line com períodos presenciais na educação”. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/noticias/2021/04/30/ensino-hibrido-entenda-o-conceito/>. Acesso em: 12 ago. 2021.

Apesar de todo o esforço dos professores, ainda em 2021 muitos alunos não acompanhavam as aulas desde o ano anterior, pois não têm acesso à TV ou a aparelhos conectados à internet. Muitas famílias também não têm como dar assistência a seus filhos porque não pararam de trabalhar nesse período, ou por não terem conhecimento suficiente para dar o suporte que eles necessitam, conforme evidencia Cordeiro (2020), ao afirmar que muitas famílias só tinham disponível um telefone no qual só havia o aplicativo de mensagens e sem internet suficiente para baixar material ou assistir aulas on-line.

Uma parte significativa dos alunos acompanha as aulas pegando material impresso nas escolas e devolvendo os mesmos em um período estipulado pela gestão. Em seguida, os professores vão à escola para fazer a correção e anotar os nomes dos alunos que realizaram tais atividades e, dessa forma, a comunicação e interação entre professor e aluno não fica totalmente nula em algumas instituições. Por outro lado, essas atividades impressas dão ao professor mais uma tarefa a ser realizada, quando precisam ir para a escola corrigir tais atividades ou levá-las para casa para fazê-lo, somada às que ele já possui no ERE. E, assim, o docente vai sendo obrigado a modificar sua prática e sua atuação na sala de aula, trazendo uma ampliação na sua função de educar.

Na subseção a seguir, abordamos o surgimento das TDICs e o seu papel atualmente no ERE.

O papel das TDICS no ensino remoto

As TDICs, que englobam diversos equipamentos digitais, a exemplo dos computadores, *tablets*, celulares (*smartphones*), *e-readers* e tantos outros, surgiram a partir da mídia clássica da televisão, rádio, jornal, fotografia, cinema etc. em meados do século

XX e, desde então, também proporcionaram o surgimento de novas formas de organização social, econômica, cultural, política e educacional.

Essas mudanças, dentre outras consequências, possibilitaram às pessoas não dependerem mais da convivência presencial para oferecerem serviços, se relacionarem socialmente, consumir e produzir cultura ou mercadoria e vendê-la, processar e transmitir informação (BARRETO, 2010).

Barreto (2010) esclarece que, a princípio, as TDICs surgiram para utilização em áreas econômicas e sociais, mas, à medida que foram sendo desenvolvidas, voltaram-se também para a área da educação, passando a ser vistas como uma nova possibilidade de troca mais rápida e barata de conhecimento e informação.

Independente da justificativa inicial para a sua criação, entendemos que as TDICs, tendo a internet como pano de fundo, sempre serão um meio de troca do conhecimento adquirido sobre qualquer área e partem do princípio de transformar esse conhecimento em uma representação de signos que interprete o que se quer passar de maneira a atender uma maior quantidade de pessoas em menor tempo e com menor custo.

Ao longo da história, passamos da linguagem oral como única forma de comunicação e transmissão de conhecimento para a linguagem escrita que, inicialmente, ainda precisava de uma proximidade entre o emissor e o receptor para a transmissão e recepção da comunicação. Com o surgimento da prensa tipográfica, a sociedade industrial começou a se comunicar de maneira massificada e no setor educacional surgiram os livros didáticos e o ensino por correspondência, ou seja, o chamado ensino a distância, complementado pelo ensino via rádio e, posteriormente, via TV. Logo depois, “a troca de informações em nível planetário passou a ser uma realidade” (COLL; MONEREO, 2010, p.18).

Essa nova era digital foi uma fonte de inspiração para o desenvolvimento da educação feita por meio do computador, que faz com que os cenários, as ferramentas e as finalidades da educação sejam sempre modificadas. Porém, conforme esclarecem Coll e Monereo (2010, p. 24), foi também nessa chamada “Sociedade da Informação” (SI) que surgiram duas novas classes sociais: os “inforricos” e os “infopobres”, evidenciando as diferenças existentes quanto ao acesso à tecnologia.

No Brasil, essa desigualdade no acesso à tecnologia foi acentuada com a pandemia e, no caso da educação, por meio das aulas remotas, uma vez que, conforme mencionado anteriormente neste trabalho, muitos alunos não dispõem de equipamentos tecnológicos, nem de acesso à internet. Por essa razão, é preciso que o poder público invista em políticas públicas que favoreçam a acessibilidade tecnológica por parte de toda a comunidade escolar, bem como com foco na capacitação docente.

Rosa (2020, p. 1) chama atenção para o fato de que “A oferta de uma educação mediada pela tecnologia sempre enfrentou barreiras, principalmente pautadas na desinformação e falta de preparo dos docentes”, porém, diante do cenário do ERE, observamos o quanto professores, nos mais diversos contextos, se empenharam (na maioria das vezes, por conta própria) para se apropriarem dos recursos tecnológicos e desenvolverem seu letramento digital como forma de continuar realizando o seu trabalho. Esse fato reforça o nosso entendimento de que a barreira perpassa principalmente a falta de oportunidades de capacitação e investimento contínuo na formação docente.

Foi possível observar também que o ERE evidenciou a necessidade de criarmos outros modelos de ensino que façam uso de espaços distintos de ensino-aprendizagem, aspecto esse já

contemplado por Coll e Monereo em 2010, ao tratar das mudanças provocadas pelas novas tecnologias disponíveis.

Os novos cenários educacionais que se abrem aos nossos olhos (...) questionam o ponto em que exatamente começa e termina a ação de escolas e professores. As paredes dos estabelecimentos escolares tendem a tornarem-se difusas e no futuro os processos educacionais deverão ocorrer onde existam tecnologias disponíveis e adequadas para mediar entre aprendizes, professores e conteúdos. (COLL; MONEREO, 2010, p.39).

Plataformas como o Google Meet, Zoom, Google Classroom e até o WhatsApp foram utilizadas como ferramentas para que as aulas acontecessem de forma síncrona e assíncrona. Plataformas de vídeos on-line, como o YouTube, serviram para a criação de canais nos quais os professores puderam concentrar as aulas realizadas. Como podemos observar, na pandemia, as redes sociais passaram de mero entretenimento para ferramentas educacionais essenciais, pois possibilitaram a comunicação, a interação e o ensino-aprendizagem apesar da distância física.

Além das redes sociais citadas, vários aplicativos de criação e edição de vídeos e de *podcasts* estão disponíveis para auxiliar o professor na promoção da interação e do aprendizado. Percebemos, assim, a existência de um leque de possibilidades no auxílio ao professor na elaboração de aulas on-line/remotas. Nesse sentido, Sousa (2013, p. 12) argumenta que “[...] as RS’s [redes sociais] têm um potencial incrível para gerar interação, que é um dos nossos desejos principais em educação.”

No entanto, o questionamento que surge é: como colocar todas essas possibilidades em prática, se nem todos os

professores têm o conhecimento delas ou de como utilizá-las? Como resposta, em face do ERE, observamos que muitos professores aprenderam e estão aprendendo na prática, na urgência, uma vez que não houve tempo para a devida preparação.

Diante desse cenário, acreditamos que, nem os professores nem as instituições educacionais públicas e privadas poderão mais atuar futuramente sem usar as TDICs em sala de aula. Depois da experiência do ERE na pandemia, será imprescindível sua utilização como auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

A seguir, discorreremos sobre os impactos do ensino remoto na formação docente em LI.

Impactos do ensino remoto na formação docente em Língua Inglesa

Acreditamos que a educação não será a mesma depois da experiência com o Ensino Remoto Emergencial na pandemia. Tanto a forma de ensinar, quanto de aprender têm sido ressignificados. Na urgência, os docentes tiveram que se reinventar e aprenderam a usar ferramentas tecnológicas que talvez nem em dez anos aprenderiam. Para Coscarelli (2020), nos últimos anos, não faltaram tecnologia para a ministração de cursos e aulas na modalidade on-line, mas faltou capacitação para que uma quantidade maior de professores tivesse segurança para a utilização das estratégias de ensino que essa modalidade oferece.

Como já mencionamos neste trabalho, os professores tiveram pouco tempo para obter formação sobre como ensinar remotamente, sobretudo pela falta de familiaridade com os recursos tecnológicos. Esse fato traz à tona a relevância de um novo olhar sobre a formação dos professores de modo a contemplar, de

forma mais ampla, saberes relacionados ao letramento digital⁶ (XAVIER, 2011), incluindo os mais diversos recursos tecnológicos, não apenas em forma de uma disciplina isolada, mas por meio de uma reestruturação geral do currículo. Sobre essa reflexão, quanto à formação, Araújo (2020, p. 236) evidencia:

Então, a formação de professores, sobretudo para usar a tecnologia, terá que ser uma formação diferente. Acho que é incontornável agora que os cursos de formação de professores utilizem em todas as disciplinas, não é uma disciplina sobre recursos tecnológicos, mas todas as disciplinas dos cursos de formação de professores discutam e utilizem os recursos tecnológicos que podem auxiliar a educação presencial e que podem ser utilizados, se necessário, de forma bastante engajada e com todo o respeito à dimensão humana, em uma educação remota.

Nunca antes havíamos passado por algo parecido e não tínhamos tido a necessidade de trabalhar via Zoom, Google Meet, WhatsApp entre outras plataformas digitais. Segundo Denardi, Marcos e Stankoski (2021, p. 115):

Nas aulas de Língua Inglesa, um questionamento tão importante quanto o que ensinar, é como ensinar, ou seja, o professor deve preocupar-se, também, com os meios a serem usados para desafiar, motivar e orientar seus estudantes na construção do conhecimento novo. Nesse

6 Compreendemos letramento digital a partir do conceito apresentado por Xavier (2011, p. 6): “(...) significa o domínio pelo indivíduo de funções e ações necessárias à utilização eficiente e rápida de equipamentos dotados de tecnologia digital, tais como computadores pessoais, telefones celulares, caixas-eletrônicos de banco, tocadores e gravadores digitais, manuseio de filmadoras e afins.”

contexto, a escolha dos meios digitais e das plataformas virtuais pelo professor, bem como o seu uso guiado, pode extrapolar o livro didático, as folhas impressas com atividades e o quadro.

Por isso, é preciso que seja adotada uma nova abordagem de ensino na formação de professores de línguas, pois o uso da tecnologia na educação de línguas é importante “(...) não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas social e inclusivo” (SOUSA; OLIVEIRA; MARTINS, 2020, p. 10) para que esses novos professores já saiam para o mercado de trabalho (ou continuem nele) com uma maior segurança e consciência sobre o potencial mediador dos recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem.

Muitas são as dificuldades para quem está em formação inicial nesse tempo pandêmico, contudo, muitas instituições de ensino superior estão buscando estratégias para superá-las para que haja o mínimo de prejuízo na aquisição de conhecimento teórico e prático.

Os cursos de formação docente não devem continuar com a tradição escolar de meros transmissores de conhecimento de como passar certo conteúdo sem transformar a rotina e a prática em sala de aula. Devem contribuir também ajudando os professores nas dificuldades metodológicas que surgem nas práticas pedagógicas.

A partir desse tempo pandêmico, não só a formação inicial, como também a formação continuada de professores, seja em aula presencial ou remota, vão precisar contemplar, de fato, em suas práticas, a cibercultura – ambiente que surgiu com a interconectividade entre os computadores mundiais a partir do início do século XXI, e que se transformou em um novo espaço de comunicação, informação, socialização, organização e educação (SILVA, 2010).

No ensino de LI, a internet vem propiciando uma facilidade no processo de ensino-aprendizagem por meio de materiais mais atrativos na rede (LOPES, 2012). Assim, torna-se, necessário que o professor também se aproprie dos saberes sobre as novas tecnologias como forma de tirar o melhor proveito dessas ferramentas com finalidade pedagógica. Para Denardi, Marcos e Stankoski (2021, p. 116):

(...) os professores de Língua Inglesa devem usufruir desse mundo midiático perpassado pela Língua Inglesa. Dessa forma, o professor de inglês é duplamente beneficiado: pela Língua Inglesa que permite o acesso a informações na internet sobre qualquer área de conhecimento; e por recursos tecnológicos (...).

Entendemos que a apropriação dos novos saberes, que favorecem o desenvolvimento do letramento digital docente torna-se ainda mais relevante ao considerarmos a validação por parte do MEC quanto à carga horária destinada ao ERE. Essa modalidade de ensino mediada pela tecnologia veio para ficar, em razão do precedente histórico que se abriu, conforme alerta feito por Rosa (2020).

Esse precedente de reconhecimento de validade de carga horária leva a crer que as aulas remotas podem continuar acontecendo em situações específicas em que a atividade presencial seja inviável, por diversos outros motivos. Esse fato reforça a necessidade de promoção de conhecimento sobre as TDICs educacionais nos contextos de formação docente inicial e continuada, no caso deste estudo, em LI.

Acreditamos que, ao adquirir esse conhecimento ainda em sua formação inicial, o professor se sentirá mais confiante para fazer uso desses saberes em suas futuras práticas em sala de aula, seja em que modalidade for.

Santos, Lima e Sousa (2020, p. 1646) esclarecem que:

(...) o ensino remoto, ou ensino emergencial, pode ser caracterizado como um tempo em que a complexidade, a contradição, a incerteza, a fragilidade e a potência da educação, da escola e, por consequência, do trabalho docente, assumem maior dramaticidade. Mas desvelam, igualmente, a plasticidade dos professores ao tirarem proveito do cenário perverso que toma conta do seu dia a dia, refletindo, inquietando-se, enxergando e projetando contextos afirmativos para seu fazer.

Neste sentido, verificamos a importância de o professor em formação inicial ou continuada aproveitar o cenário em que nos encontramos para transformar sua prática e concepção metodológica, seja para um ensino presencial ou on-line, pois nunca mais seremos os mesmos, uma vez que a educação também vem sendo modificada. É nesse sentido que buscamos novas possibilidades para transformar a realidade/prática que nos foi imposta e buscamos alternativas viáveis para o que nos foi exigido.

Sobre a importância de ampliar nossa energia criativa, Liberali (2020, p. 14) reforça:

Nossa resposta ao mundo, neste momento, prescinde de criar bases para ir além de nós mesmos e de nossas limitações, sem jamais desprezar as forças que atuam na contramão de nosso fazer: sem ingenuidade de pensar que temos o poder ilimitado de dar conta de todo o caos que vivemos, mas com a energia criativa para pensar em formas e arranjos que nos levem além do que já foi experimentado.

Essa capacidade de transformarmos e reestruturarmos a realidade diante de situações que nunca vivemos antes é o que nos torna humanos e capazes de, cada vez mais, construirmos o “inédito viável”, conforme proposto por Freire (1987).

Por fim, acreditamos que os saberes relacionados às TDICs não devem ficar somente sob a responsabilidade de busca individual por parte dos professores, mas deve haver iniciativas por parte de instituições, desde a reformulação dos currículos dos cursos de formação inicial, aos cursos de formação continuada a serem ofertados gratuitamente aos docentes da Educação Básica.

Quanto ao contexto de formação docente inicial em LI, Lopes (2012, p. 11) reforça que:

(...) além de contribuir para o aprimoramento das habilidades linguísticas do aprendiz, os recursos digitais podem também ser de grande valia para o desenvolvimento de sua consciência intercultural. Nesse sentido, o acesso à rede tanto pode consolidar os conhecimentos da língua-alvo, como também aqueles relativos à cultura-alvo.

Além disso, entendemos também que cabe ao poder público viabilizar a inclusão digital para toda a comunidade escolar e cabe à escola oferecer aos professores as condições necessárias para fazerem uso dos recursos tecnológicos e aos alunos as múltiplas oportunidades e caminhos para que esse conhecimento seja consolidado. Só assim, os saberes sobre as TDICs serão vivenciados de forma plena por todos os envolvidos no processo educacional.

Acreditamos que a experiência educacional desafiadora vivenciada na pandemia tem possibilitado que repensemos o currículo, as atividades, as avaliações, a articulação entre a comunidade e o

universo escolar, e que ainda percebamos o valor do letramento digital para alunos, professores e a sociedade como um todo (COSCARELLI, 2020).

A seguir, apresentamos o percurso metodológico utilizado para a realização dessa pesquisa, descrevendo o projeto DOLFER, os nossos colaboradores e o questionário elaborado.

O projeto Dolfer⁷

O projeto DOLFER foi uma iniciativa de sete professores dos cursos de Letras-Português, Letras-Inglês e Letras-Espanhol do Departamento de Letras e Artes da UEPB, campus I, em parceria com o GEFDLE (UEPB/CNPq), com o objetivo de oferecer formação inicial e continuada para professores da Educação Básica das redes pública e privada, prioritariamente do estado da Paraíba, a partir das suas necessidades, como suporte para contribuir com suas ações pedagógicas em contexto de ensino remoto.

As ações do projeto foram iniciadas em 29 de junho de 2020 e se estenderam até 12 de agosto do mesmo ano, com três encontros noturnos virtuais semanais, via Google Meet, tendo como inscritos cerca de 100 professores de línguas de vários estados do país e contextos distintos. De acordo com as informações disponíveis no site do evento, ao longo desse período, foram realizadas as seguintes atividades:

Oficinas (para atualização do uso das NTICs, quais sejam: produção de vídeo aulas; uso de diferentes plataformas virtuais); (ii) Suporte didático-metodológico (para acompanhar o

7 Disponível em: <https://dolferletrasuepb.wixsite.com/dolfer>. Acesso em: 10 mar. 2021.

docente na produção e aplicação de material didático); (iii) Criação de um banco de atividades (para serem adaptadas e utilizadas pelos professores); (iv) Rodas de Conversa com professores da Educação Básica (objetivando promover a socialização de ideias e experiências relacionadas aos desafios e às práticas pedagógicas utilizadas) e (v) Mesa Redonda, por meio de live (sobre o ensino remoto). (DOLFER, 2020).

Como forma de favorecer o acompanhamento assíncrono das atividades propostas, foi criado um canal no YouTube⁸ no qual foram disponibilizadas todas as oficinas, rodas de conversa e mesas redondas realizadas ao longo das ações de formação.

Quanto às oficinas realizadas no DOLFER, podemos citar os tutoriais sobre como utilizar o Google Meet e o Google Classroom, mostrando como as plataformas funcionam, os possíveis problemas que podem ocorrer e como resolvê-los, além das extensões necessárias para um melhor funcionamento de cada plataforma. Nessa oficina, também foram compartilhadas dicas para melhorar as aulas ao transmitir vídeos e telas no Google Meet, como entrar com o e-mail institucional, gravar as aulas e dicas de ferramentas para tornarem as aulas mais dinâmicas e interativas, bem como material teórico para que os professores participantes pudessem se aprofundar no assunto. Também foram ofertadas oficinas sobre “Plataformas de gamificação: Kahoot, Quizziz e outros recursos on-line para aulas remotas” e de “Experiências Iniciais acerca da Produção de Material Didático 2020”, que auxiliaram os participantes a melhorarem suas aulas ao utilizar plataformas de jogos e produzir material didático para os

8 Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UckrDLgQLIR_NHw-B08CZBmw. Acesso em: 10 mar. 2021.

alunos. Ainda houve as seguintes oficinas: “Oficinas sobre gêneros literários de cordel e entrevista”; “Uso de memes nas aulas remotas: uma proposta pedagógica”; “As metodologias ativas e o ensino remoto: reconhecimento e modo de fazer”; “Produção e correção de textos e contexto de ensino remoto” e oficina de “Planos de aulas com tirinhas”.

Com relação às rodas de conversa, foram realizadas duas: a primeira tratou da saúde emocional do professor, possibilitando aos participantes exporem seus sentimentos e apreensões sobre os desafios de ministrar aulas na modalidade remota; e a segunda sobre a elaboração de material didático para o ensino remoto, na qual a professora convidada compartilhou seu próprio material didático usado em suas aulas de Inglês da Educação Básica de uma escola pública na Paraíba, exemplificando temas, gêneros textuais e enunciados a serem explorados diante do cenário de pandemia.

A mesa redonda teve como tema “O WhatsApp impactando novas possibilidades de ensinar e de aprender no contexto acadêmico” com base no livro⁹, de mesmo título, de autoria dos professores palestrantes (XAVIER; SERAFIM, 2020) que, por sua vez, esclareceram como o WhatsApp configura-se como um novo ecossistema comunicativo de aprendizagem por favorecer a comunicação mais rápida e direta com os alunos.

No final do projeto, foi ofertado um momento de troca, no qual alguns participantes socializaram atividades elaboradas e/ou aplicadas em suas respectivas aulas de língua nas escolas, após os saberes construídos ao longo dos encontros do DOLFER.

9 XAVIER, Manassés; SERAFIM, Maria Lúcia. **O WhatsApp impactando novas possibilidades de ensinar e de aprender no contexto acadêmico**. São Paulo: Mentis Abertas, 2020.

Todas essas ações foram pensadas como auxílio aos docentes em formação inicial e continuada naquele momento atípico de ERE, para o qual os professores sequer tiveram tempo de se preparar adequadamente em termos de materiais didáticos e estratégias pedagógicas a serem adotadas, conforme alertado por Coscarelli (2020).

Os colaboradores

Foram colaboradores desta pesquisa oito professores de LI em formação inicial ou continuada que participaram do projeto DOLFER (João¹⁰, Maria, José, Lia, Beatriz, Elly, Rafael e Cora). Em março de 2021, eles tinham entre 23 (vinte e três) e 45 (quarenta e cinco) anos; dois estavam concluindo a graduação e seis já eram graduados em Letras-Inglês; dos graduados, dois terminaram ou estavam terminando a pós-graduação. Esses dados nos permitem concluir que, apesar de ser um grupo heterogêneo em termos de tempo de formação, a maioria tem formação concluída na área.

Todos os colaboradores tinham experiência de ensino de línguas em escolas públicas em séries que vão do Ensino Fundamental ao Ensino Médio e um deles ainda apresentava experiência no Ensino Superior. O tempo de ensino variava de 3 (três) a 27 (vinte e sete) anos de sala de aula. Embora todos os professores apresentassem vivências semelhantes quanto ao contexto de ensino, o tempo de atuação entre eles variava bastante.

10 Esses pseudônimos foram criados como forma de preservar a identidade dos colaboradores de nosso estudo por uma questão de ordem ética.

O questionário

Os dados foram gerados a partir do questionário on-line, elaborado via Google Forms, para atender aos objetivos desta pesquisa. Em março de 2021, o questionário foi enviado aos participantes do projeto DOLFER da UEPB por meio de um grupo de WhatsApp criado pelos organizadores do referido projeto.

O questionário era composto por quatorze perguntas, sendo as sete primeiras sobre o perfil socioeconômico dos colaboradores e as sete restantes sobre o projeto em si, como pode ser observado a seguir:

01. Qual a sua formação acadêmica?
02. Em qual instituição você estudou/está estudando?
03. Em que ano você concluiu sua graduação? Qual período você está cursando na graduação?
04. Você tem experiência de ensino?
05. Há quanto tempo você ensina?
06. Em que tipo de instituição você ensina?
07. Em qual(is) série(s) você ensina?
08. Como você tomou conhecimento do projeto DOLFER?
09. O que te levou a participar dessa formação?
10. De que forma o projeto ajudou na sua atuação nas aulas remotas?
11. O que foi mais relevante para você nos encontros? O que foi menos relevante? Por quê?
12. Quais dificuldades você tinha no ensino remoto que considera terem sido superadas após a participação no projeto DOLFER?
13. Qual o impacto do projeto DOLFER na sua formação como professor de Língua Inglesa?
14. Você gostaria que houvesse uma segunda edição do projeto DOLFER? Por quê?

A partir da aplicação desse questionário, obtivemos respostas de dez participantes no total, das quais oito foram válidas para fins de análise de dados, conforme discorreremos na seção a seguir.

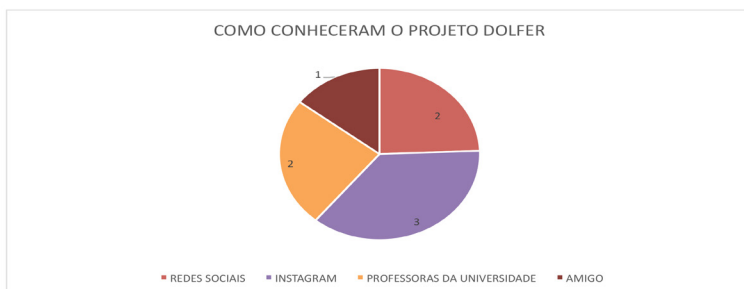
Análise de dados

O nosso objetivo geral com esta pesquisa foi analisar as contribuições do projeto DOLFER na formação inicial e continuada de professores de LI, tendo como objetivos específicos: (i) descrever as principais dificuldades enfrentadas pelos professores de LI participantes do projeto ao ministrarem aulas remotas; (ii) identificar os novos saberes construídos pelos professores a partir da participação no DOLFER; e (iii) verificar quais ações do projeto DOLFER foram mais significativas na construção dos novos saberes e práticas dos referidos professores.

Para isso, aplicamos o questionário descrito na seção de metodologia, cujas respostas, da oitava à décima quarta questão, foram analisadas ao longo desta seção.

Na oitava pergunta, buscamos identificar como os colaboradores de nossa pesquisa tomaram conhecimento do projeto DOLFER e, sobre isso, obtivemos as seguintes respostas

Gráfico – Respostas à oitava questão



Fonte: Elaboração própria (2021).

Verificamos que os colaboradores, em sua maioria (Maria, José, Lia, Beatriz e Rafael), evidenciaram a importância das redes sociais no acesso a essas informações, confirmando a ideia de Sousa (2013) de que as redes sociais deixaram de ser somente ferramentas de interação. Segundo a autora (SOUSA, 2013, p. 14), “Percebe-se que as RS’s são canais de grande fluxo na circulação de informação, vínculos, valores e discursos sociais e que vem crescendo progressivamente alcançando diversos nichos da sociedade”.

João e Elly, por sua vez, afirmaram que tomaram conhecimento sobre o projeto por meio do contato com professores da Universidade, enquanto que Cora conheceu o DOLFER por indicação de um amigo.

Na nona questão, verificamos junto aos professores o que os levou a participar dessa formação no Projeto, momento no qual eles responderam:

João: Primeiro foi a vontade de aprender mais sobre as plataformas digitais e como poderiam ser melhor usadas durante as aulas remotas.

Maria: Minha primeira pandemia e jamais tinha lecionado on-line.

José: Uma busca por formação continuada

Elly: Compartilhar experiências

Lia: Aprimorar minha formação

Beatriz: A formação continuada de fato é crucial na vida de qualquer profissional, principalmente para nós professores. Tivemos que nos reinventar diante da mudança radical no cenário educacional brasileiro. Contudo, é de grande valia buscar sempre a qualificação.

Rafael: *A necessidade de lidar com uma nova realidade na entrega da educação escolar. Com a pandemia do COVID-19, tivemos que nos adaptar a uma forma de ensino emergencial. Assim, o DOLFER foi uma ferramenta crucial para nos auxiliar nisso.*

Cora: *Adquirir conhecimento.*

(Excertos do questionário - respostas à nona pergunta).
(2021).

Embora 50% dos colaboradores tenham mencionado a necessidade de formação numa perspectiva mais abrangente (José: *Uma busca por formação continuada*; Lia: *Aprimorar minha formação*; Elly: *Compartilhar experiências*; e Cora: *Adquirir conhecimento*), foi possível observar nas respostas dos demais que a motivação maior para essa busca por capacitação foi, de fato, o contexto de ERE, como podemos observar nas respostas de João (*(...) aprender mais sobre as plataformas digitais e como poderiam ser melhor usadas durante as aulas remotas*), Maria (*Minha primeira pandemia e jamais tinha lecionado on-line.*), Beatriz (*(...) Tivemos que nos reinventar diante da mudança radical no cenário educacional brasileiro (...)*) e Rafael (*A necessidade de lidar com uma nova realidade na entrega da educação escolar (...)*).

Essa urgência em aprender sobre ferramentas e plataformas digitais se dá, como já mencionado aqui, por causa da adoção, por parte das instituições de ensino, do sistema de ERE devido à pandemia da COVID-19, que exige que o professor tenha o mínimo de letramento digital para conseguir ministrar suas aulas on-line (de forma síncrona e assíncrona).

Em sua resposta, Beatriz afirma ter tido que se (...) *reinventar diante da mudança radical no cenário educacional brasileiro (...)*, o que nos leva a pressupor que as plataformas adotadas para o ensino

remoto eram desconhecidas ou pouco usadas pelos professores. Essa resposta da nossa colaboradora reflete as palavras de Rosa (2020), ao esclarecer que, com a pandemia, os professores utilizaram novas estratégias, adaptaram seus planos de aula e suas residências, transformando-as em salas de aulas improvisadas para exercerem a docência.

Quanto à décima pergunta, sobre de que forma o projeto ajudou na atuação nas aulas remotas, os colaboradores responderam da seguinte maneira:

João: Me ajudou em diversas formas, a primeira de todas foi a possibilidade de melhorar o meu uso da ferramenta Google Meet com a oficina sobre a plataforma e todos os artificios que poderiam ser atrelados a ela. Além dessa ferramenta, as mesas redondas sobre os diversos temas também foram de suma importância para a reflexão da posição do professor dentro do momento de ensino remoto.

Maria: Compreendi que não era culpada da situação e que cada um fazia o seu melhor, dentro das suas possibilidades.

José: Com os diferentes sites que podemos usar durante as aulas: mentimeter, Padlet...

Lia: Ampliou minha visão sobre recursos digitais.

Beatriz: Foi de grande importância, consegui um melhor engajamento dos meus alunos nas aulas de Inglês, tornei minhas aulas virtuais mais dinâmicas com o uso de ferramentas que ainda não conhecia. Foi maravilhoso! Grande oportunidade de troca de experiências, crescimento pessoal e profissional.

Elly: Foram momentos de muita aprendizagem, mas também de desabafo e de acolhimento pois no início da pandemia o ensino remoto trouxe muitas angústias para os professores.

Rafael: *De maneiras variadas. Tivemos a oportunidade assistir workshops sobre educação e metodologias ativas, aprendemos a lidar com alguns programas e ferramentas virtuais para as aulas remotas, nós pudemos trocar experiências com outros professores e o mais incrível de tudo foi ver que vários de nós já estávamos colocando em prática o que tinham acabado de ver nos encontros do DOLFER. Enfim, tudo muito enriquecedor para nossa prática docente.*

Cora: *Aprendi a usar ferramentas novas.*

(Excertos do questionário - respostas à décima pergunta). (2021).

Verificamos que, para os colaboradores João, José, Lia, Beatriz e Cora, que atuam em sala de aula de escola pública com no mínimo três anos de experiência, o referido projeto os ajudou a saber como usar as ferramentas on-line. Como afirma João: *Me ajudou em diversas formas, a primeira de todas foi a possibilidade de melhorar o meu uso da ferramenta Google Meet (...).*

Percebemos que, a partir do conhecimento adquirido no projeto, houve uma mudança de postura em relação à utilização das ferramentas on-line nas aulas, como apontado por Rafael (*(...) já estávamos colocando em prática o que tinham acabado de ver nos encontros do DOLFER*) e é reforçado por Beatriz (*(...) consegui um melhor engajamento dos meus alunos nas aulas de Inglês, tornei minhas aulas virtuais mais dinâmicas(...)*). Essas respostas refletem as ideias apresentadas por Lopes (2012), ao afirmar que o conhecimento adquirido a respeito das ferramentas digitais transforma-se em ótima ferramenta do ensino de Inglês, além de facilitar o modo de comunicação entre os participantes, consolidando os conhecimentos na língua.

Maria, por sua vez, compreendeu que não tinha culpa da situação [da pandemia]. Conforme foi amplamente divulgado na mídia, no contexto das aulas remotas na pandemia, os professores foram culpados, muitas vezes, por não estarem em sala de aula para ministrar as aulas presenciais. Esse sentimento de Maria reflete uma preocupação levantada por Santos, Lima e Sousa (2020) e Araújo (2020), ao afirmarem que os professores foram colocados na “linha de frente” para trabalharem sozinhos e sem suporte e ainda foram responsabilizados pelas falhas que surgiram.

Para Elly, *foram momentos de muita aprendizagem, mas também de desabafo e de acolhimento, pois no início da pandemia o ensino remoto trouxe muitas angústias para os professores*. Destacamos o momento de desabafo que foi proporcionado para relato das dificuldades e desafios do trabalho do professor nesse período de pandemia. Nas palavras de Saviani e Galvão (2021, p. 39):

(...) que se observou de maneira geral foi que as condições mínimas não foram preenchidas para a grande maioria dos alunos e também para uma parcela significativa dos professores, que, no mais das vezes, acabaram arcando com os custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho.

Com relação à décima primeira pergunta, indagamos sobre o que foi mais e menos relevante no projeto e os colaboradores responderam:

João: *Como em 2020 eu estava com o meu horário bastante corrido, infelizmente não pude participar de todos os encontros. Entretanto, de todos os encontros que pude participar, além da*

primeira oficina sobre o uso das plataformas, o que mais foi relevante para mim foi a roda de conversa sobre a elaboração de materiais didáticos com a professora XXXX. Ela trouxe muitas colaborações excelentes para se levar em conta durante a produção dos materiais para a aula e das atividades durante o período remoto e isso foi muito importante para mim, pois, eu estava vivendo esse momento na minha experiência como professor.

Maria: O mais relevante foi compreender o mundo on-line, conhecer muitas ferramentas e quem ensinava tb era novo. Nos adaptamos às situações, mas a pandemia sempre nos puxa para baixo. É desumano o que passamos e estamos no caos.

José: Tudo abordado no curso foi relevante, grata pela disponibilidade dos docentes nos dar uma luz nesse fim de túnel.

Lia: A discussão sobre plano de aula e sequência didática para mim foi essencial. Todos os encontros foram produtivos, porém os minicursos foram bem mais significativos.

Beatriz: O evento caiu como uma luva. Todos os temas, oficinas e rodas de conversa apresentados foram pertinentes. Indispensáveis para que pudéssemos ministrar da melhor forma as nossas aulas, sempre considerando a realidade do estudante e respeitando as limitações deles bem como as nossas.

Elly: Saber que mesmo tarde da noite, depois de um dia de trabalho, tinha professores on-line, dispostos a participar e compartilhar experiências. Não consigo lembrar de algo que foi menos relevante.

Rafael: Honestamente, foi tudo tão pertinente para aquele momento que fica difícil classificar algo como “mais relevante”. Como tenho que dar uma resposta, diria que os encontros com o professor XXXX sobre as ferramentas usadas para as aulas remotas foram importantíssimos, visto que a maioria de nós, professores, ainda estávamos nos adaptando a toda essa tecnologia

e tínhamos pouca familiaridade com o Work Sapce do Google. Um outro momento bastante marcante, foi o workshop sobre gêneros virtuais como os MEMES. Nesse workshop, entendemos o valor de acrescentar em nossas aulas algo tão presente no dia-a-dia dos alunos e com isso cativar a atenção deles, bem como quebrar a frieza que o contato virtual naturalmente promove.

Cora: Foi mais relevante aprender com as experiências de outros professores

(Excertos do questionário - respostas à décima primeira pergunta). (2021).

Como podemos observar, 100% dos colaboradores sentiram-se acolhidos e atendidos em alguma dificuldade que tinham no contexto de ERE. Identificamos, em suas respostas, a mesma urgência mencionada nas respostas da questão nove sobre a necessidade de aprender a usar as plataformas digitais nas aulas remotas. Sobre essa urgência, Santos, Lima e Sousa (2020, p. 1640) afirmam que:

Os(as) professores(as), “da noite para o dia”, tiveram que se descolar e deslocar-se de um cotidiano relativamente estável de preparação, realização e acompanhamento de aulas, para uma configuração de ensino e aprendizagem bastante diversa: o ensino remoto. Portanto, na atualidade, é imperativo que saibam lidar com os inúmeros desafios e encontrem saídas para viabilizar a continuidade do seu ofício.

João afirmou que, para ele, *o que mais foi relevante (...) foi a roda de conversa sobre a elaboração de materiais didáticos*, assim como Lia, ao descrever como *essencial a discussão sobre plano de aula e sequência didática*. Verificamos que, mesmo tendo perfis bem distintos

(João, com 23 anos, cursando o 9º período do curso de Letras, com três anos de experiência em sala de aula; e Lia, com 45 anos, doutoranda, com vinte e sete anos de experiência em sala de aula), ambos beneficiaram-se mais das oficinas de elaboração de material didático, o que corrobora o cuidado apontado por Lopes (2012) sobre a importância de um material didático mais atraente como facilitador do processo de ensino-aprendizagem.

Para Maria, o DOLFER a ajudou a *compreender o mundo on-line, conhecer muitas ferramentas*; para Rafael (...) *os encontros com o professor xxxx sobre as ferramentas usadas para as aulas remotas foram importantíssimos*. Podemos verificar, assim, que ambos abordaram novamente o conhecimento e uso de ferramentas digitais como relevantes, confirmando a urgência na aquisição desse conhecimento para a ministração das aulas remotas. Para Coll e Monereo (2010), os novos cenários educacionais vão exigir um conhecimento das ferramentas digitais para a mediação entre os conteúdos, professores e alunos.

Maria, por sua vez, revela também em sua fala o sentimento que tem em relação ao que vinha vivenciando (*É desumano o que passamos e estamos no caos.*). Constatamos em sua fala o quanto a sobrecarga de trabalho pode estar afetando a vida dos professores, pois o trabalho em *Home office* pode até duplicar, especialmente para as mulheres, as jornadas de trabalho ao terem que dar conta de casa, criança, roupas, comida, estudos, marido e ainda uma extensa agenda de trabalho, sendo tudo no mesmo ambiente, sem hora determinada para começar ou terminar cada tarefa.

Para os outros professores, a oportunidade de troca de experiências foi o que o DOLFER deixou de mais significativo, como citam Elly (*Saber que, mesmo tarde da noite, depois de um dia de trabalho, tinha professores on-line, disposto a participar e compartilhar experiências*) e Cora (*Foi mais relevante aprender com as experiências*

de outros professores). Essas respostas ilustram o entendimento de Liberali (2020) sobre a importância de se construir espaços de troca de experiências para os professores expressarem como estão se sentindo a respeito do que lhes foi imposto.

Perguntamos, na décima segunda questão, sobre as dificuldades que os colaboradores tinham no ERE e que eles acreditavam terem sido superadas após a participação no projeto. Eles nos responderam o seguinte:

João: Acredito que essencialmente dificuldades tecnológicas. Eu usava o básico do mais básico que as ferramentas tinham para oferecer.

Maria: Não sabia compartilhar nada, nem fazer ou pedir uma reunião. Que existia muitos aplicativos para o meet não travar. Observei muita atividade excelente compartilhada e vi muitos colegas com a mesma dificuldade e tentando superar. A oficina trouxe luz para lecionar. Eu entendi que aos poucos aprendia junto com meus alunos todos os dias. Estava devagar nos aprendizados, hoje não estou em sala de aula. Para muitos professores é a nova realidade.

José: Em quais ferramentas usar.

Lia: Aprimorou a interação e possibilitou trabalhar com outros recursos digitais

Beatriz: Eu tinha bastante dificuldade em manusear as extensões do Google. Na verdade, eu não conhecia.

Elly: Entender a teoria, por exemplo já trabalhava com gêneros multimodais, mas não sabia muito sobre o tema.

Rafael: Principalmente a falta de familiaridade com as ferramentas usadas durante as aulas remotas. Também como lidar melhor com a falta de participação dos alunos, que não ligavam nem a câmera.

Cora: *Uso de ferramentas que antes desconhecia.*

(Excertos do questionário - respostas à décima segunda pergunta). (2021).

Como podemos observar ao longo das respostas, as aulas remotas exigiram dos professores o conhecimento sobre ferramentas digitais que, até o momento, não eram muito utilizadas pelos docentes em suas aulas, já que presencialmente se supria muitas das necessidades que surgiam. Esse fato pode ser observado nas respostas de João (*essencialmente dificuldades tecnológicas*), de José (*Em quais ferramentas usar*) e na de Rafael (*falta de familiaridade com as ferramentas usadas durante as aulas remotas*). Essas falas corroboram com Coscarelli (2020), quando afirma que não falta tecnologia a ser usada e sim capacitação dos professores para que eles se sintam à vontade e confiantes para usar com propriedade as ferramentas digitais nas aulas.

João, em sua fala, resume o que todos os colaboradores responderam, ou seja, todos os colaboradores tiveram dificuldades tecnológicas. Essa ideia retoma a discussão de Rosa (2020) de que na educação o uso das TDICs sempre enfrentou as barreiras da falta de preparo e da desinformação dos docentes. Porém, como defendemos anteriormente neste trabalho, no cenário de ERE, entendemos que essa barreira perpassa, sobretudo, a falta de oportunidades de capacitação e investimento contínuo na formação docente.

Maria, de 34 anos, seis anos de ensino e formada desde 2018 (recentemente), afirmou ter uma dificuldade mais acentuada com as ferramentas digitais (*Não sabia compartilhar nada*), confirmando a falta de uma formação inicial e/ou continuada para enfrentar novas modalidades de ensino, sejam elas presenciais ou virtuais. Essa ideia é reforçada por Cordeiro (2020, p. 10) ao afirmar que “nem todos os educadores brasileiros tiveram

formação adequada para lidarem com as novas ferramentas digitais”.

Todos os colaboradores demonstraram dificuldades em usar as ferramentas tecnológicas para ministrarem as aulas remotamente e, com o projeto DOLFER, expandiram o repertório de recursos digitais a serem usados em sala de aula e trocaram conhecimentos. Afirmamos isso com base nas falas de Lia (*aprimorou a interação e possibilitou trabalhar com outros recursos digitais*), Beatriz (*Eu tinha bastante dificuldade em manusear as extensões do Google. Na verdade, eu não conhecia*), Elly (*(...), mas não sabia muito sobre o tema*) e Cora (*Uso de ferramentas que antes desconhecia*).

Na décima terceira pergunta, questionamos os professores sobre o impacto do projeto DOLFER na formação deles como professores de LI. Destacamos as seguintes respostas:

João: O projeto DOLFER teve um impacto grandioso na minha formação, levando em conta que veio em um momento muito oportuno. Ninguém estava acostumado com esse modelo de ensino e o DOLFER surge como um projeto de união entre professores que precisavam aprender formas novas de ensinar e usar as ferramentas digitais ao nosso favor. As oficinas sobre as ferramentas, as mesas redondas e as discussões sobre elaborações de materiais e os planos de aula com o uso de tirinhas e as diversas possibilidades de gêneros textuais viabilizados pelas plataformas digitais me mostrou diversos caminhos possíveis de serem tomados durante o ensino remoto.

Maria: Me fez ver outra forma de lecionar e pensar que não possuía conhecimento. Abriu um leque de conhecimento.

José: Me ajudou com teorias acerca do porquê eu usar determinada abordagem.

Lia: Grande impacto, além de me motivar ainda mais.

Beatriz: *O projeto apresentou-me uma nova perspectiva de abordagem da Língua Inglesa para as aulas virtuais. Apesar de lecionar a um tempo considerável, tive um pouco de dificuldade em pensar sobre como eu iria “atrair” os alunos. Sabemos que infelizmente aprender inglês na escola pública não tem sido prioridade para muitos. Contudo a forma como o idioma é apresentado pode mudar completamente essa visão resultando num processo de aprendizagem mais significativo.*

Elly: *Creio que foi conhecer mais a sobre metodologias ativas.*

Rafael: *Posso realmente dizer que o DOLFER foi fundamental naquele momento. O projeto me ajudou a ver que o ensino remoto pode sim ser bastante efetivo, apesar das circunstâncias, sobretudo na disciplina de Língua Inglesa que dispões de uma carga horária reduzida, menor ainda neste ensino emergencial.*

Cora: *Aprendi muito com as experiências de outros professores (Excertos do questionário - respostas à décima terceira pergunta). (2021).*

Em sua resposta, João evidenciou que ninguém estava acostumado com o modelo do ERE. Maria, por sua vez, evidencia uma nova perspectiva sobre a forma de lecionar, pois, na resposta à pergunta anterior, ela disse que (...) *não sabia compartilhar nada, nem fazer ou pedir uma reunião(...)*, e agora *ela entende que Me fez ver outra formar de lecionar e pensar que não possuía conhecimento. Abriu um leque de conhecimento.*

Beatriz relatou que *O projeto me apresentou uma nova perspectiva de abordagem da Língua Inglesa para as aulas virtuais.* Sua resposta está em sintonia com a de Rafael ao reportar que *O projeto me ajudou a ver que o ensino remoto pode sim ser bastante efetivo (...).* Verificamos que ambos demonstram ter uma nova forma de abordar as aulas de LI e tornar o ensino mais efetivo. Ainda sobre as percepções

peçoais dos colaboradores, observamos que Lia sentiu-se mais motivada e Cora percebeu que tinha aprendido com as experiências de outros professores.

Constatamos que, para os professores, o projeto tornou-se um espaço de troca de experiência, de aprendizado e de questionamento do modelo até então vigente e do que foi imposto com o ERE. Assim, entendemos que o DOLFER possibilitou “(...) novas possibilidades de ser, agir e sentir”, como afirma Liberali (2020, p. 17), favorecendo a construção do “inédito viável” para aquele coletivo de professores.

Nessa direção, em meio ao desespero e desamparo, é preciso construir espaços em que as pessoas tenham a possibilidade de falar sobre suas experiências, em que questionamentos amplos sejam feitos, em que possibilidades de trocas sejam criadas, e que a construção do inédito viável se realize como o resultado dessa dialética entre o possível e o restrito. (LIBERALI, 2020, p.17)

Em resposta à décima quarta e última pergunta, sobre o interesse dos colaboradores numa segunda edição do projeto DOLFER, as justificativas foram diversas, mas convergentes, como descrito a seguir:

Beatriz: Sim! Ainda precisamos aprender mais sobre o mundo virtual e usá-lo a favor de uma educação pública VIRTUAL de qualidade.

Elly: Gostaria que fosse mais divulgados, que a programação fosse sempre exposta e lembrada com dias e horários fixos.

Rafael: Simmmmmmmmmmmmmmmmm. Infelizmente no Brasil, a Educação Superior e a Educação Base ainda funcionam de forma

muito independentes. Projetos como o DOLFER são fundamentais porque eles aproximam essas duas realidades e promovem um intercâmbio que beneficia grandemente os profissionais do Ensino Base.

Cora: *Sim.*

(Excertos do questionário - respostas à décima quarta pergunta). (2021).

Em sua totalidade, os colaboradores desejam que haja uma segunda edição do projeto, seja para aprenderem mais sobre as ferramentas digitais nas aulas remotas ou para compartilharem as experiências vividas durante esse período. João e Lia destacam que gostariam de trocar experiências com outros professores. Já Maria, José e Beatriz desejam continuar sua formação e aprenderem mais sobre as TDICs para utilizarem-nas em sala de aula. Essas respostas evidenciam o quanto o contexto de ERE provocou uma inquietação nos professores em prol da promoção de mudanças em sala de aula, diante do “cenário perverso” vivenciado (SANTOS; LIMA; SOUSA, 2020).

Essa ideia também foi reforçada por Denardi, Marcos e Stankoski (2021, p. 127) ao afirmarem que “O uso de novas tecnologias e a necessidade de sua adaptação às aulas virtuais foram ferramentas impulsionadoras de novas práticas pedagógicas e/ou formas alternativas de se ensinar e aprender (...).”

Desse modo, partindo das respostas dos colaboradores da pesquisa, analisamos como positiva e necessária a criação de um espaço de troca de conhecimento e experiências como o projeto DOLFER, proporcionando aos professores em formação a mobilização de vários saberes necessários à sua prática docente, sobretudo no contexto de ERE.

Ao longo da análise de dados, identificamos que a principal dificuldade dos professores colaboradores ao ministrar as aulas remotas era o pouco conhecimento sobre as ferramentas necessárias, o que, por sua vez, resultava na incapacidade de fazer uso desses recursos. Verificamos também que, a partir das ações do projeto DOLFER, os professores se sentiram mais confiantes na ministração das aulas em ERE, pois adquiriram o conhecimento mínimo sobre a utilização dos meios digitais para tal. Por fim, constatamos que, para os professores, as ações mais significativas do projeto foram as oficinas sobre como utilizar as ferramentas digitais em sala e o momento de troca de experiências sobre como os professores estavam lidando com o ERE, que correspondiam, na verdade, aos temas centrais dos encontros.

Reafirmamos a importância de mais ações de natureza do projeto DOLFER, tanto pela UEPB, quanto por outras instituições de ensino, pois, diante da diversidade do perfil dos colaboradores, ano de formação distintos e tempo de experiência em salas de aula diferentes, idades variadas, níveis de letramento digital diferentes, constatamos, nessa análise, que todos os professores beneficiaram-se, de alguma forma, das ações que o projeto ofereceu.

Diante do exposto, entendemos que o nosso objetivo geral com esta pesquisa foi alcançado, uma vez que conseguimos analisar as contribuições do projeto DOLFER na formação inicial e continuada de professores de LI em contexto de ERE, por meio de cada objetivo específico respondido a partir dos dados gerados com o questionário.

Na seção a seguir, discorreremos sobre as considerações finais do estudo.

Considerações Finais

A pandemia de COVID -19 trouxe muita mudança para a vida de todas as pessoas do planeta e obrigou todos a se adaptarem às novas condições impostas em termos de isolamento social, de modelos de relações pessoais e de modalidades de ensino que foram surgindo com o contexto de ERE.

A pandemia apresentou ao mundo uma realidade que nunca tínhamos vivido antes. Ensinou muito aos professores, às escolas e à educação de um modo geral. Não estávamos preparados para tal situação, pois, nos cursos de formação não se ensina (ou não se ensinava) como dar aulas on-line; essa era uma tarefa de algumas instituições de Ensino Superior que utilizam a modalidade EAD, cuja proposta é bem distinta do que ocorre no ERE, com propósitos e plataformas muito bem definidas e planejadas, conforme já mencionamos anteriormente neste trabalho.

Nosso objetivo geral com esta pesquisa foi analisar as contribuições do projeto DOLFER na formação inicial e continuada de professores de LI da Educação Básica. Com base nos dados gerados por meio do questionário aplicado, em resposta ao primeiro objetivo específico (descrever as principais dificuldades dos professores ao ministrarem suas aulas), constatamos que os saberes tecnológicos não eram suficientes para os professores ministrarem as aulas remotas, uma vez que muitos deles não conheciam algumas das ferramentas que precisariam utilizar.

Quanto ao segundo objetivo específico (identificar os novos saberes construídos pelos professores a partir da participação no DOLFER), identificamos que foram exatamente os saberes relacionados ao uso das diversas plataformas e ferramentas digitais que os possibilitaram atuar em contexto de ERE. Por fim, quanto ao terceiro objetivo específico (verificar quais ações do Projeto DOLFER foram mais significativas na construção dos

novos saberes e práticas dos referidos professores), verificamos que, além das ações voltadas à promoção de saberes, principalmente, quanto ao uso das TDICs, foi significativo para os professores o espaço criado com o Projeto para a troca de experiências e crescimento profissional.

Acreditamos que, apesar de todos os desafios e limitações, o ERE trouxe alguns ensinamentos, dentre os quais destacamos o compromisso com uma formação docente digitalmente letrada (XAVIER, 2011). Por isso, de agora em diante, não podemos deixar apenas a cargo dos professores que busquem por conta própria novos saberes em TDICs; é preciso que as instituições de ensino criem condições para que esses saberes sejam contemplados em seus currículos ao longo da formação docente, nos mais diversos componentes curriculares e por meio de atividades variadas, de modo a possibilitar a vivência teórica e prática desses saberes, bem como a criação de novas abordagens, metodologias e técnicas de ensino que atendam as demandas do século XXI.

No entanto, é preciso ter cautela para que, ao longo dos próximos anos, saibamos, como profissionais, exigir que haja uma organização e regularização do uso da tecnologia para que o trabalho docente se aperfeiçoe e não ocorra um enraizamento ainda maior dos problemas educacionais.

Não pretendemos esgotar o assunto aqui, mas esperamos, com esta pesquisa, contribuir para que outros projetos dessa natureza possam ser elaborados, desenvolvidos e divulgados como forma de favorecer a criação de redes de apoio para professores, em formação inicial e/ou continuada, não só com relação aos saberes sobre o uso das TDICs, mas sobre outros temas que se façam necessários a partir das demandas sociais que nos afetam dentro e fora de sala de aula.

Por fim, concluímos que o projeto DOLFER contribuiu de forma significativa na vida dos professores que dele participaram, mobilizando saberes, partilhas e formação atualizada sobre o ERE e sobre como atuar nele por meio de ferramentas e recursos mais apropriados. Diante do que foi relatado pelos professores colaboradores deste estudo, enxergamos no DOLFER um exemplo de inédito viável (FREIRE, 1987; LIBERALI, 2020) que foi construído por professores para professores, de forma colaborativa, em meio ao caos em que estávamos (e ainda estamos vivendo) em tempos de pandemia.

Referências

ARAÚJO, D. L. Os desafios do ensino remoto na educação básica. [Entrevista cedida a] Patrícia Silva Rosas de Araújo e Paulo Ricardo Ferreira Pereira. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 20, n. 1, p. 231-239, 2020.

BARRETO, Raquel Goulart. Configuração da política nacional de formação de professores a distância. **Em Aberto**. Brasília, v. 23, n. 84, p. 33-45, nov. 2010.

BRASIL. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília: MEC, 2020a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**, aprovado em 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da

COVID-19. Brasília: MEC, 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Foi revogado pelo Decreto N° 9.057, de 25 de maio de 2017 que regulamenta o art. 80 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm. Acesso em: 03 dez. 2021.

COLL, César; MONEREO, Carles. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, p. 15-46, 2010.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O Impacto da Pandemia na Educação: a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino**. 2020. Disponível em: <http://repositorio.idaam.edu.br/jspui/handle/prefix/1157>. Acesso em: 10 ago. 2021.

COSCARELLI, Carla Viana. Ensino de língua: surtos durante a pandemia. *In*: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Matos. (Orgs.). **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. São Paulo: Parábola, p. 15-20, 2020.

DENARDI, Didiê Ana Ceni; MARCOS, Raquel Amorogisnski; STANKOSKI, Camila Ribas. Impactos da pandemia COVID-19 nas aulas de Inglês. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 74, n. 3, p. 113-143, set./dez. 2021.

DOLFER. **Docentes de Línguas em Formação para o Ensino Remoto**. 2020. Página inicial. Disponível em: <https://dolferletrasuepb.wixsite.com/dolfer>. Acesso em: 10 mar. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LIBERALI, Fernanda Coelho. Construir o inédito viável em meio à crise do coronavírus – lições que aprendemos, vivemos e propomos. *In*: LIBERALI, Fernanda Coelho; FUGA, Valdete Pereira; DIEGUES, Ulysses Camargo Corrêa; CARVALHO, Márcia Pereira de. (Orgs.). **Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 13-21.

LOPES, Diana Vasconcelos. As Novas Tecnologias e o Ensino de Línguas Estrangeiras. **Revista Científica Tecnologus**, 2012. Disponível em: http://www.unibrattec.edu.br/tecnologus/wp-content/uploads/2012/08/tecnologus_edicao_06_artigo_01.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ROSA, Rosane Teresinha Nascimento da. Das aulas presenciais às aulas remotas: as abruptas mudanças impulsionadas na docência pela ação do Coronavírus - o COVID-19. **Rev. Cient. Schola**. Colégio Militar de Santa Maria Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil v. VI, n. 1, Jul. 2020, p. 1-4. Disponível em:

[https://www.cmsm.eb.mil.br/images/CMSM/revista_schola_2020/Editorial%20I%202020%20\(Rosane%20Rosa\).pdf](https://www.cmsm.eb.mil.br/images/CMSM/revista_schola_2020/Editorial%20I%202020%20(Rosane%20Rosa).pdf). Acesso em: 10 ago. 2021.

SANTOS, Elzanir dos; LIMA, Idelsuite de Sousa; SOUSA, Nadia Jane de. “Da noite para o dia” o ensino remoto: (re)invenções de professores durante a Pandemia. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 16, p. 1632-1648, Edição Especial, 2020.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na Pandemia: A falácia do “ensino” remoto. **Universidade e sociedade**. Ano XXXI, n. 67, ANDES-SN, jan.2021, p.36-49. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d-85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

SILVA, Marco. Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para a docência em cursos on-line. **Revista digital de tecnologias cognitivas**, São Paulo, n. 3 p. 36-51, jan./jun. 2010.

SOUSA, Carlos Henrique Andrade de; OLIVEIRA, Francisco Thiago Chaves de; MARTINS, Simão. Ensino de Língua Inglesa e cultura digital em tempos de pandemia: O desafio de superar o curto espaço de tempo entre o dito e o vivido. **Revista Docência e Cibercultura**. Rio de Janeiro, v. 4, n.3, p. 141, set./dez. 2020.

SOUSA, Janaina Rodrigues de. **O uso das redes sociais (RS's) como ferramenta pedagógica para a prática docente extraescolar**. Brasília: Universidade de Brasília, 2013.

XAVIER, Antônio Carlos. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. **Revista Calidoscópio**, v. 9, n. 1, p. 3-14, jan./abr. 2011.

O USO DE FERRAMENTAS DE TRADUÇÃO NO ENSINO REMOTO COMO FACILITADORAS DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Bianca de Moraes Dantas
Marília Cacho

Introdução

A tradução em sala de aula, ao longo dos anos, foi, muitas vezes, banalizada ou excluída do ensino de Língua Estrangeira (LE). Entretanto, a situação atual¹ do país e do mundo, com a pandemia da COVID-19, exigiu que os professores adaptassem o ensino presencial para aulas remotas e, nesse contexto, as ferramentas on-line de tradução merecem um destaque. Esses recursos são uma maneira de facilitar o ensino e a aprendizagem para os alunos, pois funcionam como ferramentas com o intuito de ajudar o aluno a traduzir e entender a LE, nesse caso, a Língua Inglesa (LI), de forma mais eficiente, quando necessário. Porém, o uso inadequado dessa ferramenta pode trazer “dores de cabeça ao professor e problemas para o aprendizado do aluno.

Sendo assim, nosso objetivo geral, é investigar o uso de ferramentas de tradução nas aulas remotas pelo professor de LI, tendo como objetivos específicos: 1. Verificar se os professores fazem uso de ferramentas on-line de tradução; e 2. Analisar

¹ Pesquisa realizada entre o segundo semestre de 2020 e o primeiro semestre de 2021.

como a Língua Materna (LM) tem importância no processo de ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE).

Este artigo traz, em sua fundamentação, teóricos como Jakobson ([1959] 2000), que trata da tradução e suas categorias, sendo elas: intralingual, interlingual e intersemiótica; Pegenault (1996), Tecchio (2011), Romanelli (2009) e Larsen-Freeman (2000), num passeio sobre alguns métodos de ensino de LE; e Lucindo (2006) e Casado e Guerrero (1998), que apresentam reflexões sobre tradução pedagógica e tradução interiorizada, apontando de que forma essas duas estão presentes em sala de aula de LE.

A pesquisa considera o fato de que dicionários e tradutores on-line, são ferramentas possivelmente usadas pelos professores de LI no ensino remoto, sendo esse um recurso de ensino e aprendizagem. Dessa forma, nesta pesquisa, tentamos compreender como esses recursos podem favorecer o ensino e seus benefícios para os alunos.

Nossa metodologia se caracteriza como exploratória e qualitativa, a partir da aplicação de questionários utilizados com o objetivo de investigar sobre métodos e ferramentas usadas por professores em sala de aula de LI.

Fundamentação teórica

Definição de Tradução

Para que entendamos como a tradução é utilizada em sala de aula, primeiramente, precisamos compreender seu significado nesse contexto. Jakobson ([1959] 2000) apresenta três maneiras de interpretarmos um signo verbal, a saber: interlingual, intralingual e intersemiótica. A tradução intralingual consiste em

fazer uso de signos linguísticos dentro da própria língua a fim de explicar o significado de outro signo, por meio do uso de sinônimos, por exemplo. Segundo Cacho (2011), através do uso de dicionários monolíngues no aprendizado de uma LE, o estudante faz uso da tradução intralingual, pois o dicionário apresentará significados que estão dentro daquele mesmo código linguístico.

Já a tradução interlingual, acontece por meio da interpretação dos signos verbais de outra língua. Jakobson ([1959] 2000) destaca que não existe equivalência total ao fazer esse tipo de tradução, mas existem palavras que possam ter significado adequado: “A equivalência na diferença é o problema principal da linguagem e a principal preocupação da Linguística. Como todo receptor de mensagens verbais, o linguista se comporta como intérprete dessas mensagens” (JAKOBSON, [1959] 2000, p. 43).

Por último, Jakobson ([1959] 2000) traz a definição de tradução intersemiótica que consiste na tradução de signos verbais para signos não verbais. Nessa linha de pensamento, Cacho (2011) afirma que esse tipo de tradução é comumente utilizada em sala de aula por meio de imagens e gestos, e isso implica que, mesmo que o professor prefira ou diga que não faz uso de tradução na sala de aula, nesse sentido, ele faz uso da tradução intersemiótica.

No que diz respeito ao que a tradução é, Hurtado Albir (1998 *apud* LUCINDO, 2003, p. 3) afirma que a tradução é mais que um processo de transferência, sendo ela um processo de redefinição de sentidos no qual as palavras e frases se encontram em um contexto.

Já para Pegenault (1996), refletindo a partir de uma perspectiva de sala de aula, a tradução pode auxiliar na formação do intelecto do aluno, além de ajudar na aprendizagem do idioma estrangeiro. Cacho (2011) complementa essa ideia, afirmando

que, a partir de exercícios de tradução, os alunos podem estabelecer comparações entre a LM e a LE.

Junior (2006) define a tradução como sendo um meio de transportar o texto de uma língua ou cultura para outra, e, mesmo que muitos pesquisadores da área de tradução considerem-na ultrapassada na sala de aula, o autor afirma que, em muitos contextos de sala de aula LE no Brasil o uso de tradução é bastante comum.

A LM pelos olhos dos métodos de ensino de LE

O uso da tradução em sala de aula não é algo recente. Segundo Leffa (1988), o Método Gramática-Tradução (MGT), que surgiu por meio do interesse por aprender outras línguas na época do Renascimento, consiste em ensinar uma outra língua (LE) através do primeiro idioma do aluno (LM). Esse método também acontece no momento que o professor traduz a explicação da língua alvo para a LM. Ainda segundo Leffa (1988), o MGT não tem – ou tinha – o objetivo principal de ensinar pronúncia ou entonação, pois, o essencial era aprender aspectos gramaticais. O MGT é utilizado até os dias de hoje e é muito comum no ensino regular, pois alguns professores acreditam que esse método facilita a aprendizagem.

Em contrapartida ao MGT, no final do século XIX, surgiu o Método Direto (MD), que, de acordo com Cook (2003 *apud* BITTENCOURT; TECCHIO, 2011), foi criado em razão dos movimentos migratórios e de um grande comércio internacional que mudou o perfil dos aprendizes de LE. Segundo Romanelli (2009), o MD deveria ser utilizado através do uso exclusivo da LE. Ou seja, não havia permissão para usar a LM em sala de aula, onde há, constantemente, o uso de imagens ou gestos para explicar sobre qualquer assunto que o aluno tiver dúvida. Ainda

segundo o autor, o MD consistia também, em o professor ser nativo e guiar rigorosamente o discente, a fim de que o mesmo conseguisse autonomia para falar na língua alvo. Nesse método, é notável como a LM é completamente desconsiderada, passando a ser apenas uma coadjuvante nesse processo de aprendizagem de uma língua nova.

De acordo com Romanelli (2009) nos anos 30, a tradução volta para o cenário do ensino de LE, através da Abordagem para Leitura (AL) como aversão ao MGT e ao MD. Em 1892, a chamada “Comissão dos Doze” decidiu que aprender a linguagem oral não era o principal objetivo das escolas secundárias americanas, sendo isso o segundo objetivo. O primeiro seria prezar pela cultura e literatura de um povo. Para isso, foi realizado um estudo comparativo entre o MD e o MGT, a fim de saber quais as vantagens e desvantagens de cada método, e dando origem a um método que tinha foco na habilidade de leitura (LEFFA, 1988).

No AL, a gramática é vista isoladamente quando se faz necessário para a compreensão de algum texto, sendo indispensável uma exposição completa do aluno à língua alvo. Algumas vezes, exercícios de tradução são feitos a fim de ensinar as construções sintáticas que mais aparecem na LE. Dito isso, podemos observar que, mesmo em pequenas proporções, a LM ainda aparecia em certos contextos de sala de aula nesse método, sendo um auxílio em questões sintáticas da LE. A exemplo disso, Romanelli cita:

A tradução como técnica didática voltou a ser usada, ainda que parcialmente, com a Abordagem para a Leitura (Reading Method) que se desenvolveu nos Estados Unidos nos anos 1930 do século XX, quando a língua se tornou, sobretudo, um instrumento necessário para ler obras científicas e literárias estrangeiras. Esta abordagem, que para a aprendizagem da gramática se servia, em algumas ocasiões, de

exercícios de tradução, não possuía nenhuma teoria de referência, estava caracterizada por um percurso fortemente indutivo e deixava o estudante muito autônomo de modo que induzisse regras do que lia. (ROMANELLI, 2009. p. 206).

Cada novo método surgiu a fim de atender novas e diferentes demandas sociais de ensinar a LE. O Método Áudio Lingual (MAL) veio, dessa vez, contra a abordagem de leitura e a favor do MD, que defendia que o ensino da escrita e da leitura prejudicava o aprendizado oral do aluno. Observando isso, já podemos imaginar que a LM não seria em nenhum momento usada em sala de aula, pois, como dito, o foco é a fala na LE.

Larsen-Freeman (2000) discute que o MAL é baseado no behaviorismo de Skinner. Ou seja, esse método utilizava-se da repetição e do reforço positivo para que os alunos aprendessem e, como Leffa (1988) afirma, assim que o aluno desse uma resposta correta, o professor deveria responder positivamente para que o aluno se sentisse confiante. O autor ainda enfatiza que as aulas repetitivas tornam-se cansativas tanto para os alunos quanto para os professores, sendo um ensino ineficiente e descontextualizado, já que os alunos não aprendiam a LE de forma fluida, e, quando expostos a situações reais, não conseguiam dialogar, por terem aprendido diálogos isolados.

Uma abordagem que pode ser interessante para nossa discussão é a Abordagem Comunicativa (AC). Sobre a AC, Romanelli (2009) afirma que a LM foi completamente criticada e excluída do ensino de LE. Dentro da mesma perspectiva da AC, há o Método Natural, que considera características pessoais e emocionais envolvendo teorias de psicodidática e inteligência emotiva, a fim de entender sobre aquisição em todos os modos; o Método Silencioso, que consiste no uso de gestos para

o ensino da LE – usando, portanto, a tradução intersemiótica; e a Sugestopédia, que tratou a tradução como ferramenta didática, pois, consistia em ensinar por indução, envolvendo o cotidiano, a leitura, além do uso de musicoterapia, consistindo, por exemplo, em levar para a sala de aula uma música na LE que os alunos tenham afinidade e mostrar palavras e conteúdo através dela. Esse processo, muitas vezes, envolve tradução.

Tradução interiorizada e pedagógica

No contexto de sala de aula, existem dois tipos de traduções recorrentes e ao mesmo tempo, distintas: a interiorizada e a pedagógica. Segundo Hurtado Albir (1998 *apud* LUCINDO, 2006), a tradução interiorizada é a tradução comumente utilizada pelo o aluno e é justificada porque é a partir da LM que o aluno vai construir conhecimentos e desconstruir ideias sobre a LE, à medida que for aprendendo o idioma. Lucindo (2006) ainda afirma que a tradução interiorizada é muito usada pelos estudantes em níveis iniciais e vai diminuindo em uso conforme o aluno vai aprendendo a nova língua. A autora reforça que, esse tipo de tradução ocorre através de frases ou palavras, quando o aprendiz quiser entender ou expressar algo que não compreende na LE.

Casado e Guerrero (1993) afirmam que, mesmo com a proibição da tradução em voz alta, o aluno não deixa de associar mentalmente significantes da LE a significantes da LM. Por ser um processo incontrollável, é impossível exigir que o aluno a evite, já que a LM é inerente ao sujeito. Casado e Guerrero (1993) também enfatizam que a tradução deixou de ser “um mal necessário” no contexto de sala de aula e que, atualmente, podemos usá-la com fins construtivos, otimizando o ensino de LE ao mesmo tempo em que a LM tem seu espaço respeitado na sala de aula.

No que diz respeito à tradução pedagógica, Lucindo (2006) define que é o tipo de tradução usada didaticamente pelo professor. Ou seja, é “todo tipo de tradução usada em sala de aula, com objetivo de ensino de uma LE” (LUCINDO, 2006, p. 5). Entendendo isso, é possível observar que esse tipo de tradução surgiu para ajudar e complementar o ensino de LE, depois de tantos anos sendo “excluída” da sala de aula.

Dentro da tradução pedagógica, existem duas formas de aplicação: através da tradução explicativa e de exercícios de tradução. A explicativa é feita pelo o professor em sala de aula com o objetivo de ajudar o aluno e, nesse caso, o professor assumiria o lugar do tradutor para fins didáticos (CERVO, 2003 *apud* LUCINDO, 2006). Esse tipo de tradução deve ser feito de forma reservada e dentro de um contexto, já que, muitas vezes, as palavras isoladas terão sentidos diferentes dependendo do texto. Por exemplo: a palavra *like*, em português pode significar o verbo “gostar” ou o advérbio de modo “como”. Casado e Guerrero (1993) complementam que o professor deve focar no emprego da palavra, pois, dessa forma, o aluno não ficaria confuso ao se deparar com palavras que possuem mais de um significado de acordo com o contexto de uso. A LM tem um papel fundamental nesse contexto, pois o aluno se sentirá mais à vontade e mais livre em sala de aula quando estiver aprendendo a LE.

A outra forma de utilização da tradução pedagógica é através de exercícios de tradução. É importante ressaltar que esse uso precisa acontecer de forma reflexiva sobre a forma pela qual o conhecimento na LE será passado para os aprendizes. Lucindo (2006) discute que, nesse tipo de tradução, o professor desempenha um papel fundamental, pois é ele quem vai designar as atividades e orientar os alunos na correção das mesmas e, utilizando das palavras de Hurtado Albir (1998), menciona que o objetivo do docente deve ser explicar para o aprendiz o quanto

os usos da LE e da LM podem variar de acordo com os contextos de uso.

Dicionários

Definições e alguns apontamentos

De acordo com Farias (2007), os dicionários são parte importante da evolução da língua. No século VII a.C., os Acádios, habitantes da Mesopotâmia, tinham o hábito de colecionar e organizar palavras em formas de listas bilíngues, com termos no idioma sumério e traduzidos para o acadiano, a fim de ajudar nas atividades de comércio da época.

Entretanto, o surgimento dos primeiros dicionários foi, de acordo com Humblé (2008), entre os anos de 2.500 e 2.200 a.C., e, provavelmente, eram bilíngues. Podemos constatar que, mesmo não sendo definidos como “dicionário” propriamente dito, a criação de coleções de palavras data da antiguidade. Inclusive, Farias (2007) apresenta que *dictionarius* significa coleção de palavras.

Costa e Fialho (2009 *apud* PEREIRA, 2017) ressaltam que os dicionários

Até o Renascimento, eram bilíngues, traduzindo palavras de uma língua A para uma língua B ou palavras difíceis de uma língua A para palavras mais simples dessa mesma língua. Sua finalidade era auxiliar o usuário a entender ou a se fazer entender. (COSTA; FIALHO, 2009 *apud* PEREIRA, 2017).

No que diz respeito à sala de aula e o meio de aprendizagem, o dicionário, segundo Holi Ali (2012 *apud* AHANGARI;

DOGOLSARA 2015), é uma ferramenta que tem um papel importante no processo de aprendizagem de uma língua, pois ajuda na compreensão da leitura, além de ampliar vocabulário.

Bergmann e Lisboa (2008) definem “dicionário” como um compilado léxico de uma língua, com uma apresentação das possibilidades vocabulares; elas discutem que muitas pessoas acreditam que, para se fazer uma boa tradução ou falar bem uma língua, é preciso ter um léxico amplo, e o dicionário pode fornecer todas essas informações.

Ainda de acordo com as autoras, o dicionário, no que diz respeito à tradução, é bastante usado para saber sobre a ortografia das palavras ou até mesmo seus significados. Porém, seu uso de forma errada, ou seja, para procurar por uma palavra isolada e encontrar um significado completamente diferente do contexto, por exemplo, pode atrapalhar o trabalho de tradução. Para facilitar esse trabalho, é necessário que o professor ensine e tenha conhecimento de como usar e quais são os diferentes tipos de dicionário.

De acordo com Bergmann e Lisboa (2008), os dicionários são construídos em ordem alfabética, e podem trazer, além de informações sobre o gênero da palavra, fonética, significados, datações, classes gramaticais, forma correta de usá-las etc.

No que diz respeito à organização do dicionário, Bergmann e Lisboa (2008) apresentam um exemplo de um dicionário monolíngue da língua portuguesa:

1 entrada + 2 ortoépia/pronúncia + 3 língua (só pal. Ou loc. Estrangeiras) / (tradução literal) / marca registrada + 4 classe gramatical (em sub-blocos e blocos) + 5 datação + 6 acepções: numeração + 7 regências (só verbos)/ qualitativos complementares de conjunções, numerais e pronomes + 8 derivação

semântica e acepção restritiva (uso do freq.) + 9 rubrica temática + regionalismo + 11 nível de uso + 12 estatística de emprego + 13 registro diacrônico + (plural com sentido próprio) + 14 locuções + 15 gramática (ou uso ou gramática e uso) + 16 etimologia + 17 sinonímia + 18 antonímia + 19 coletivos + 20 homonímia + 21 paronímia + 22 vozes de animais + 23 onomasiologia (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2001 *apud* BERGMANN; LISBOA, 2008, p. 86).

Exemplificando algumas das descrições, segundo Houaiss (2001), *A entrada* pode ser uma palavra ou qualquer elemento que abra o verbete. Em seguida, temos a *Ortoepia*, que é a pronúncia da palavra e, geralmente, está dentro de barras. Geralmente, as pessoas não fazem uso desse recurso por não o compreenderem ou não saberem usá-lo. Há a *língua*, que irá definir quais palavras são estrangeiras ou do idioma no qual o dicionário está escrito. Em seguida, há a *classe gramatical*, que apresenta dados como as formas de conjugar o verbo e se a palavra é do gênero feminino ou masculino. Depois, temos a *datação* que marca a origem do surgimento das palavras. As *acepções* mostram os diferentes contextos nos quais uma palavra pode se encaixar. Finalizando, temos os *sinônimos e antônimos*, além das palavras que têm *sentido figurado*. A *sinonímia e a antonímia* (sinônimos e antônimos) ajudam o leitor no que diz respeito à ampliação do léxico, pois permitem ao leitor ter um conhecimento maior de palavras com o mesmo significado (BERGMANN; LISBOA, 2008.)

Tipos de dicionários

Baseamo-nos em Bergmann e Lisboa (2008) que trazem em sua literatura as tipologias e explicações sobre alguns tipos de dicionários de língua que são relevantes para esta pesquisa.

O primeiro tipo é o dicionário monolíngue, o qual apresenta palavras em apenas um idioma e sua polissemia.

Diferente deste, há o dicionário bilíngue, que traz como proposta um dicionário trazendo verbetes em dois idiomas. Levando em consideração os tipos de tradução citadas por Jakobson (2000), dicionários que se detêm apenas a uma língua apresentam uma tradução intralingual; já os que apresentam duas línguas, tradução interlingual.

O dicionário misto é uma mistura dos dicionários monolíngue e bilíngue e especifica os equivalentes das palavras de uma língua para outra.

Outro tipo de dicionário é o de aprendizagem, que traz exemplos de palavras usadas em contexto. De acordo com o dicionário on-line Linguee, a palavra *play*, por exemplo, se traduzida isoladamente, pode ser entendida como “iniciar algo”, “brincar”, “tocar algum instrumento”. No dicionário de aprendizagem, é possível perceber os significados das palavras de acordo com o uso.

Bergmann e Lisboa (2008) ainda discutem sobre o dicionário ilustrado, um tipo que é mais voltado para crianças, já que substitui as palavras por imagens, mas também pode ser utilizado em outros públicos de ensino. Considerando Jakobson ([1959] 2000), os dicionários ilustrados trazem um caso de tradução intersemiótica, fazendo uso de imagens para exemplificar palavras.



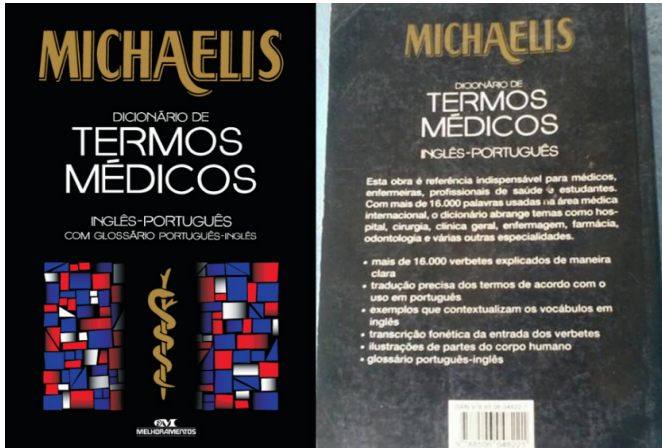
Imagem 1 – Dicionário ilustrado
 Fonte: Dicionário Cambridge (1995).

O dicionário enciclopédico é um pouco mais complexo e voltado para quem gosta de entender os verbos, seus conceitos filosóficos e as questões culturais além da língua.

O dicionário de antônimos e sinônimos apresenta palavras que são semelhantes ou contrárias.

Os dicionários especializados, por sua vez, são aqueles feitos para uma área específica, tais como: medicina, direito, computação etc.

Imagem 2 – Dicionário especializado



Fonte: Dicionário de termos médicos Michaelis (1996)

O dicionário etimológico traz em seu conteúdo a origem das palavras, se elas vêm do latim, grego ou outra língua antiga ou se tem origem em alguma das línguas modernas.

Imagem 3 – Dicionário etimológico

<p>-abiss-</p> <p>-abiss- <i>elem. comp.</i>, do lat. <i>abyssus</i> (< gr. <i>abyssos</i>) 'abismo', que ocorre em alguns compostos eruditos, como <i>hipoabissal</i>, por exemplo.</p> <p>abissínio <i>adj. sm.</i> 'relativo à, ou natural da Abissínia' XX. Do top. <i>Abissínia</i>. Nos sécs. XVI - XVII ocorrem outras formas: <i>abassino</i> 1502, <i>abassi</i> 1572, <i>abessim</i> 1603 etc.: v. <i>ABEXIM</i>.</p> <p>abita <i>sf.</i> 'peça no convés do navio para prender a amarra da âncora' XVI, <i>habita</i> XVI Do fr. <i>bitte</i>, deriv. do a. escandinavo <i>biti</i>.</p> <p>abiu <i>sm.</i> 'fruto do abieiro, da fam. das sapotáceas' <i>abio</i> c1777 Do tupi <i>*a'yu</i>, provavelmente ABIEIRO 1881 ABIURANA 1895, <i>abiurana</i> 1787.</p> <p>abjeção <i>sf.</i> 'desprezo, infâmia' <i>abjeiçom</i> XV, <i>abjeção</i> XVII Do lat. <i>abjectio</i> -<i>onis</i> <i>abjeto</i> <i>adj.</i> 'desprezível, infame' <i>abjecto</i> XVI Do lat. <i>abjectus</i>.</p> <p>abjudicar <i>vb.</i> '(Dir.) tirar judicialmente ao possuidor ilegítimo o que pertence a outrem' 1844. Do lat. <i>abjudicare</i> ABJUDICAÇÃO 1871 ABJUDICADO 1844.</p> <p>abjugar <i>vb.</i> 'tirar do jugo, separar' 1899. Do lat. <i>abjūgare</i>.</p>	<p>4</p>	<p>a·boto·ado</p> <p>abnegação <i>sf.</i> 'renúncia' XVI. Do lat. <i>abnegatio</i> -<i>onis</i> ABNEGADO 1813 abnegar 'renunciar a, rejeitar' XVI. Do lat. <i>abnegare</i> abnegativo XIX.</p> <p>abóbada <i>sf.</i> 'tipo de construção em forma de arco' 'tudo que é convexo e arredondado pela superfície exterior, côncavo e arqueado pela superfície interior' XV. <i>boveda</i> XV, <i>aboueda</i> XV, <i>abobeda</i> XIV etc. Do lat. <i>*vōlūta</i>, part. pass. de <i>volvere</i>, com aglutinação do art. A abobadado <i>-bone</i> XIV, <i>-bobe</i> XV abobadar 1813 abobadilha 1712.</p> <p>a·boh·ado, -alhado → BOBO.</p> <p>abóbora <i>sf.</i> 'fruto da aboboreira, planta da fam. das cucurbitáceas' XV. Do lat. <i>apōpōris</i> (<i>apopores</i> no séc. VI) aboboral 1813 aboboreira 1813, <i>abobreira</i> 1813.</p> <p>abocanhar → BOCA.</p> <p>abojar¹ → BOIA; abojar², aboio → BOI.</p> <p>aboiz → BOIZ; abojar → BOJAR.</p> <p>a·bolet·amento, -ar → BOLETO.</p> <p>abolição <i>sf.</i> 'ação ou efeito de abolir, extinção' XVII. Do lat. <i>abolitū</i> -<i>onis</i> abolicionismo 1871. Adapt. do ing. <i>abolitionism</i> abolio -<i>ado</i>.</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Cunha (1982).

O dicionário de dificuldades traz explicações sobre como usar a língua, suas regências, pleonasmos etc.

Imagem 4 – Dicionário de dificuldades da Língua Portuguesa

Dicionário de dificuldades da língua portuguesa

<p>A</p> <p>abaixo O advérbio <i>abaixo</i> indica a situação inferior de um ponto em relação a outro (<i>identifica no mapa abaixo o oceano Atlântico</i>).</p> <p>abajur Ver <i>quebra-luz</i>.</p> <p>ab initio Expressão latina que significa «desde o princípio».</p> <p>ab ovo Expressão latina que significa «desde a origem».</p> <p>absorver Este verbo tem dois participios passados: um regular, «absorvido», que se utiliza para formar os tempos compostos e a voz passiva (<i>O líquido foi absorvido pelo póneo</i>); e outro irregular, «absorto», usado sobretudo como adjetivo (<i>Estou absorto no trabalho</i>).</p> <p>abusar de O verbo <i>abusar</i> rege a preposição «de» (<i>Ele está a abusar da sorte</i>).</p> <p>acceder a O verbo <i>acceder</i> rege a preposição «a» (<i>Foi a esta página que eu acedei</i>).</p> <p>acento/assento Palavras homófonas: <i>acento</i> significa «a maior intensidade de uma vogal» ou «o sinal gráfico que marca algumas vogais»; <i>assento</i> significa «lugar onde é possível alguém sentar-se» ou «registro de um ato oficial».</p> <p>acera O advérbio <i>acera</i> não é acentuado graficamente «<i>aceras</i>».</p> <p>acérrimo Superlativo absoluto sintético de «acres».</p> <p>acidente/incidente Não confundir estes dois termos: designa-se <i>acidente</i> um acontecimento repentino, fortuito e desagradável (<i>A Joana teve um acidente de viagem</i>); enquanto <i>incidente</i> é um acontecimento também repentino mas não necessariamente desagradável (<i>Ele teve um dia cheio de pequenos incidentes</i>).</p> <p>acima O advérbio <i>acima</i> indica a situação superior de um ponto em relação a outro (<i>Descreve a imagem acima</i>).</p> <p>aco/asso Palavras homófonas: <i>aco</i> designa uma «liga de metal»; enquanto <i>asso</i> é a forma da primeira pessoa do singular do presente do indicativo do verbo <i>assar</i>.</p> <p>acompanhado de/acompanhado com/acompanhado por Estas construções estão todas corretas. O verbo <i>acompanhar</i> pode reger a preposição «de» (<i>O motociclista ia acompanhado de um polícia</i>), a preposição «com» (<i>O Rui foi ao ringue acompanhado com um amigo</i>) ou a preposição «por» (<i>A Maria foi ao cinema acompanhada pelo namorado</i>).</p> <p>acompanhar de (<i>O texto é acompanhado de imagens</i>).</p> <p>a contrario Expressão latina que significa «pela razão contrária».</p> <p>açoreano Gentílico designativo dos habitantes dos Açores. Não é correta a grafia «<i>açoreano</i>».</p>	<p>acreditar em O verbo <i>acreditar</i> rege a preposição «em» (<i>Não acredito em nada do que ele diz</i>) e a preposição «que» (<i>Acredito que ele diz a verdade</i>).</p> <p>acular/assolar Palavras homófonas: <i>acular</i> significa «incitar um cão a morder»; <i>assolar</i> significa «arrasar».</p> <p>adesão/aderência Estes termos devem ser usados em contextos diferentes: o termo <i>adesão</i> é utilizado normalmente em relação a pessoas (<i>Eu aderi ao cartão de crédito Gôlo</i>); enquanto a palavra <i>aderência</i> se utiliza em relação a coisas, à substâncias (<i>Uns bons pneus devem aderir bem à estrada</i>).</p> <p>ad hoc Expressão latina que significa «para isso, para tal fim, de propósito». Porém, é empregue normalmente com o sentido inverso, ou seja, «ao acaso», o que é errado.</p> <p>ad hominem Expressão latina que significa «tendo em vista a pessoa».</p> <p>ad libitum Expressão latina que significa «à escolha, à vontade».</p> <p>ad litteram Expressão latina que significa «à letra».</p> <p>ad rem Expressão latina que significa «a propósito de uma coisa específica».</p> <p>afim/a fim Não confundir o adjetivo <i>afim</i>, que significa «semelhante, próximo» (<i>A Fonética e a Fonologia são áreas afins</i>); com a locução preposicional <i>a fim de</i>, sinónima de «para» (<i>Fui ao café a fim de me encontrar com os meus amigos</i>).</p> <p>a fortiori Expressão latina que significa «forçosamente».</p> <p>-agem/-igem/-agem Escrevem-se com «i» as palavras compostas com estes sufixos (<i>foiagem, fuligem, penugem</i>).</p> <p>alão Esta palavra forma o plural em «alões», «alões» e «alões».</p> <p>alarmante/alarmista O adjetivo <i>alarmante</i> significa «que alarma» e refere-se a notícias ou situações (<i>uma situação alarmante</i>); <i>alarmista</i> significa «que espalha notícias alarmantes ou que tende a criá-las» e aplica-se principalmente a pessoas (<i>um sujeito muito alarmista</i>).</p> <p>alazão Esta palavra forma o plural em «alazões» e «alazões».</p> <p>albacastrense Gentílico designativo dos habitantes de Castelo Branco.</p> <p>alcoolemia Esta palavra é grave, por isso, deve ser pronunciada com o acento tónico em «mi», ou seja, «alcoole(m)ija».</p> <p>aldeão Esta palavra forma o plural em «aldeões», «aldeões» ou «aldeões».</p> <p>alea jacta est Expressão latina que significa «a sorte está lançada».</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

212 DESAFIOS • Português • 11.º ano • Material fotocopável © Santarém Comunicação

Fonte: Cegalla (1999).

Finalmente, de acordo com Bergamann e Lisboa (2008), temos o dicionário eletrônico, muito usado atualmente por sua facilidade para encontrar e definir palavras.

Imagem 5 – Dicionário eletrônico Google Tradutor

Detected language: INGLÊS. Target language: PORTUGUÊS. Input: Inteligente. Smart toggle: ON. Synonyms: racional. Translations: intelligent, smart, clever, brainy, intellectual, knowledgeable.

Fonte: Google Tradutor (2021).

Imagem 6 – Dicionário eletrônico Linguee

Search: felicidade. Language: português → inglês. Definition: felicidade (substantivo, feminino). Synonyms: happiness, joy. Examples: votos de felicidade, busca da felicidade, sua felicidade.

Fonte: Linguee (2021).

Imagem 7 –

Fonte: Linguee (2021).

De acordo com Leffa (2006), o dicionário eletrônico é facilmente manuseável, já que o usuário consulta diretamente a palavra que busca e é de baixo custo. No dicionário impresso, teria que buscar pela letra inicial da palavra, e, em seguida, realizar uma busca minuciosa por ela. É importante ressaltar que os dicionários impressos precisam ser os mais recentes possíveis, pois as palavras mudam de acentuação ou forma de escrita.

De acordo com Pereira (2017), uma das diferenças entre esses dois tipos de dicionário é a facilidade na busca de um verbo, já que no impresso é preciso parar e buscar uma palavra no meio de milhares; diferente do eletrônico, no qual o usuário digita qualquer palavra e ele dará todas as informações, sinônimos, símbolos fonéticos e contexto de uso.

No próximo tópico, abordaremos um pouco do uso dessas ferramentas envolvendo o contexto de ensino remoto.

Dicionários eletrônicos e o ensino remoto

De acordo com Haguenuer (2017), não deve haver diferença de metodologias entre o ensino remoto e o ensino presencial. Com isso, é importante frisar que, o que antes era utilizado em sala de aula presencial, deve ser utilizado no ensino remoto. Ou seja, se o professor fizer uso do dicionário no ensino presencial, é relevante utilizá-lo no ensino remoto.

Entretanto, Pereira (2017) discute que as escolas ainda são uma das instituições públicas nas quais os professores não têm acesso à tecnologia básica, como internet *wi-fi* e muitos dos estudantes não possuem acesso à internet, dificultando as aulas remotas, além de impossibilitar, no caso da LE, a utilização de ferramentas didáticas importantes, como o dicionário eletrônico.

O dicionário muitas vezes foi uma ferramenta ignorada e considerada desnecessária. Pereira (2017) aponta que muitos teóricos estudaram sobre como muitos professores não recomendam a prática do uso de dicionário em sala de aula por acreditarem que esse uso levaria ao emprego de palavras fora de contexto. De acordo com Höfling (2006 *apud* WELKER, 2008, p. 2)

Há uma forte insistência nos cursos de LE de que palavras não devem ser pensadas individualmente ou isoladas e, assim, dicionários são vistos como reforços da tendência do aluno em aprender palavras descontextualizadas na aquisição de uma segunda língua. (HÖFLING, 2006 *apud* WELKER, 2008, p. 2)

Bergmann e Lisboa (2008) discutem que muitos acreditam que o uso do dicionário tem apenas o intuito de encontrar o significado e a ortografia das palavras. Porém, como vimos anteriormente, manusear torna possível o aprendizado de vários aspectos sobre o termo que está sendo buscado.

O dicionário pode ser uma ótima ferramenta didática. Porém, muitos se perguntam sobre quais outras formas, além de buscar palavras, são possíveis em sala de aula com um dicionário em mãos. Sendo assim, seguindo a linha de pensamento de Wright (1998 *apud* HÖFLING; SILVA; TOSQUI, 2004), atividades como introdução à terminologia dos dicionários, servem não apenas para ensinar os alunos a como usar os dicionários, mas também como uma forma de diagnosticar possíveis preconceitos em relação ao seu uso.

Outro tipo de exercício que o autor cita é o da utilização de palavras-chaves em textos que levam em consideração formação de palavras e símbolos fonéticos, habilitando o aluno a reconhecer os códigos que são utilizados pelos verbetes. Também são válidas atividades de compreensão na LE, já que o dicionário é visto como uma estratégia de leituras de certos públicos.

Ainda seguindo a linha de pensamento de Wright (*op. cit.*), atividades referentes ao uso de campos lexicais, expressões idiomáticas etc. ajudam o aluno a desenvolver o vocabulário amplo na LE já que estará sempre se atualizando de novas palavras.

Metodologia

Tendo em vista que este trabalho observa questões relacionadas a como os professores de LI trabalham com ferramentas de tradução em suas salas de aula, esta pesquisa é de caráter exploratório e qualitativa. Segundo Gil (1987), a pesquisa exploratória torna possível que o pesquisador tenha uma maior proximidade com o tema a ser estudado e pode envolver muitas formas de encontrar resultados, sendo eles: a) levantamento bibliográfico; b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas; e c) análise de exemplos que estimulem a compreensão. Com isso

em mente, usamos o levantamento bibliográfico como forma de enriquecer e buscar mais informações em outras pesquisas.

Gil (1987) também aponta que a pesquisa exploratória pode envolver estudo de caso. Para tal, esta pesquisa é desenvolvida através de questionários utilizados com o objetivo de obter informações a respeito das metodologias usadas pelos participantes da pesquisa para o ensino de Inglês em aulas remotas, além de fazer uma sondagem sobre em que momento a tradução é utilizada nas aulas e se o docente faz uso de ferramentas como dicionários e tradutores on-line, tais como o Google tradutor, Cambridge ou Linguee, a fim de facilitar o ensino-aprendizagem da LE.

Ainda de acordo com o autor, o questionário “é uma técnica utilizada para investigar questões submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimento, crenças, sentimentos, valores, interesses etc.” (GIL, 1987, p. 121).

Nosso questionário (vide Apêndice) apresenta-se no formato de perguntas abertas, que possibilitam respostas individuais e permitem maior reflexão sobre o assunto abordado nesta pesquisa. Os questionários foram entregues via *e-mail*, a fim de cumprir o distanciamento social entre pesquisador e participantes no contexto da pandemia da COVID-19.

A pesquisa foi realizada com quatro professores de escolas públicas e privadas de cidade dos estados do Rio Grande do Norte e da Paraíba, a fim de saber de que maneira o professor faz o uso da tradução em suas aulas remotas, como foi a adaptação do ensino presencial para o remoto e se os eles faziam uso dessas ferramentas em suas aulas antes do ensino remoto. Além disso, buscamos compreender de que formas os professores veem a LM no aprendizado de uma LE. A seguir, apresentamos um quadro com algumas informações relevantes sobre os participantes.

Quadro I - Informações sobre os participantes da pesquisa

Professor	Idade	Sexo	Formação	Escola
P1	28	F	Licenciatura em Letras – habilitação em Língua Inglesa	Privada
P2	24	M	Licenciatura em Letras – habilitação em Língua Inglesa	Privada
P3	46	F	Licenciatura Plena em Letras - habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa	Pública
P4	34	M	Licenciatura em Letras - habilitação em Língua Portuguesa	Pública

Fonte: Elaboração própria (2021).

Como podemos ver no Quadro I, contamos com dois participantes do sexo masculino e dois do sexo feminino, com idades variando entre 24 a 46 anos; todos formados em Letras, sendo apenas dois deles habilitados em Língua Inglesa. Além disso, dois deles ensinaram em instituições privadas e dois em escolas públicas.

Resultados e discussões

Neste tópico, apresentaremos as discussões através das respostas dadas por quatro professores por meio do questionário que foi utilizado na coleta de dados desta pesquisa. Como mencionamos anteriormente, nosso trabalho foi baseado em um questionário composto por treze questões, o qual foi distribuído para quatro professores que aqui serão chamados de P1, P2, P3 e P4. Organizamos as respostas em três categorias condizentes com a teoria apresentada neste estudo. Sendo assim, dividiremos este tópico em quatro seções para discutir sobre cada categoria, a saber: (1) a tradução em sala de aula e sua importância;

(2) o uso de dicionários on-line/impresso; e (3) a importância da LM no aprendizado de uma LE.

A tradução em sala de aula e sua importância

Nesta primeira seção, abordaremos a pergunta de número 5 do questionário: “A tradução é utilizada em suas aulas? Se sim, de que forma?”; bem como a pergunta de número 13: “Qual papel a tradução desempenha em sua sala de aula?”. Ao serem questionados, P1, P2, P2 e P4 apresentaram as seguintes respostas:

Questão 5: A tradução é utilizada em suas aulas? Se sim, de que forma?

P1: *Sim, acredito que no processo de aquisição de uma segunda língua isto é totalmente eficaz. O uso da língua materna dos alunos em sala de aula é válido e extremamente necessário. Portanto, a língua materna do aprendiz é, sem dúvida, o caminho mais rápido para que ele, o aprendiz, entenda algo.*

P2: *Sim, através da tradução de trechos de um texto, ou exercício, para a assimilação de palavras que os alunos ainda não conhecem, a mesma abordagem também é utilizada com músicas e vídeos, porém, nesses casos, ocorrem com menos frequência.*

P3: *Sim. Através de estudo do vocabulário, utilizando o livro didático e dicionários.*

P4: *sim. Por meio de dicionários físicos, on-line e tradutores on-line.*

Com isso, voltamos para a nossa teoria quando Leffa (1988) discute sobre a Abordagem para Leitura (AL), que tinha como foco principal a leitura, e a LM era considerada com a função de transportar uma palavra na LE de forma mais clara, utilizando a tradução a fim de ajudar os alunos a compreenderem melhor

a língua que estiverem aprendendo, principalmente no que se refere a questões sintáticas. Sendo assim, podemos dizer que P1 diz utilizar a tradução em suas aulas e acredita que a tradução é um método eficaz e importante no ensino-aprendizagem dos alunos, principalmente no contexto brasileiro no qual os alunos, na maioria das vezes, precisam de um suporte na LM.

P2 foi um pouco mais específico quanto ao uso da tradução em suas aulas e relatou que faz uso de vídeos e músicas (estratégia que acreditamos ser comum em aulas de LE, especialmente de LI). Com relação a esse aspecto, podemos retomar a teoria de Jakobson ([1959] 2000) sobre tradução intersemiótica, sendo uma tradução de um sistema de signos para outro, nesse caso, a música (linguagem verbal), sendo trabalhada também através da imagem, o vídeo (linguagem não verbal).

Podemos enfatizar também que P2 faz o uso da “Sugestopedia”, métodos em que o professor detém-se ao uso de técnicas visuais, tais como: música, vídeos e leitura. Esse método tratou a tradução como ferramenta didática, fazendo uso de músicas em suas aulas, a fim de apresentar vocabulário através das letras na LM e na LE. Esse pode ser um tipo de exercício de tradução em sala de aula, abrindo possibilidade, inclusive para exercícios que envolvam o uso de dicionário. Com esse método, acreditamos que o professor pode reforçar ou apresentar uma maneira mais dinâmica de aprendizado de LE e que possa auxiliar aqueles alunos que são mais visuais e precisam ver ou ouvir o que estão aprendendo.

P3 e P4 informaram que fazem o uso de tradução em sala através de livros didáticos e dicionários impressos e on-line. Retomaremos essa discussão no próximo tópico, mas, por ora, trataremos Holi Ali (2012 *apud* AHANGARI; DOGOLSARA, 2015) que destaca o dicionário como uma ferramenta com um papel fundamental no processo de aprendizagem de um novo idioma,

pois ajuda na compreensão de leitura, além de ampliar vocabulário. Isso implica que o uso dessa ferramenta como suporte didático é válido.

Em relação aos tipos de metodologias utilizadas em suas aulas, apenas P2 respondeu nomeando o tipo de metodologia usada; os demais informaram que fazem uso de livros didáticos e *flash cards*, o que nos leva a crer que esses participantes fazem uso do Método Gramática Tradução (MGT) e Suggestopedia.

Seguindo as perguntas do nosso questionário, iremos para a pergunta de número 13, na qual os participantes da pesquisa responderam sobre qual seria o papel da tradução em suas aulas:

Questão 13: Qual papel a tradução desempenha em sua sala de aula?

P1: *A tradução faz com que os estudantes de uma língua estrangeira escrevam melhor nas duas línguas, além de fornecer uma ótima prática em leitura e escrita.*

P2: *Ela é utilizada como apoio para a aprendizagem de palavras novas e estruturas gramaticais, pois através da tradução, um aluno compreende como determinado tempo verbal funciona em português, e assim, através da tradução, compreender sua estrutura em Inglês e vice-versa.*

P3: *Acredito que é fundamental devido a necessidade dos nossos alunos conhecerem uma língua desconhecida.*

P4: *É a principal ferramenta para o avanço no ensino de outro idioma, pois facilita a compreensão, desmistificando a crença de que uma língua estrangeira seja um desafio intransponível.*

P1 relata acreditar que a tradução melhora o desempenho do aluno, tanto na escrita quanto na leitura na LE e na LM. De

acordo com Lucindo (2006), a tradução pedagógica é constituída por exercícios de tradução a fim de desenvolver no aluno a capacidade de utilizar a LM a seu favor, assim, o professor pode fazer da tradução sua aliada em sala de aula.

P2 e P4 defendem que, para o aluno, é mais fácil quando o professor ensina e usa sua LM, pois aquele, muitas vezes, não tem conhecimento suficiente na LE. Portanto, a tradução pedagógica é notada nessas respostas, pois, de acordo com Lucindo (2006), ela pode acontecer através de exercícios de tradução que são bastante utilizados em salas de aula. Porém, é necessário ter em mente que seu uso, sem reflexões sobre como essas atividades podem auxiliar o aluno no aprendizado, pode ser prejudicial.

P4 diz em sua resposta sobre o papel da tradução em suas aulas que *“é a principal ferramenta para o avanço no ensino de outro idioma, pois facilita a compreensão”* e P3 também afirma que *“é fundamental devido à necessidade dos nossos alunos conhecerem uma língua desconhecida.”* A sala de aula de uma LE pode ser um local intimidador, especialmente se os alunos sentirem que não podem usar sua LM, mas isso não os impede de utilizá-la, como afirma Casado e Guerrero (1993) quando discutem que, mesmo o professor *“impedindo”* o aluno a fazer tradução em voz alta, isto não o impedirá de fazer associações mentalmente da LE a significantes da LM. Todavia, com as afirmações feitas pelos professores, a tradução em suas aulas não é apenas uma ferramenta a ser usada ocasionalmente, mas um fator importante para atingirem o objetivo de ensinar um novo idioma.

Sabemos que o uso da tradução em sala de aula não é algo recente. Como discute Leffa (1988), a LM voltou a ser utilizada no ensino de LE quando o MGT surgiu por meio de interesse em aprender um novo idioma no Renascimento, não era um método que focava na fluência da fala, mas sim na leitura e escrita, já que seu uso se dava através de traduções literais e do ensino

da leitura através da gramática. Sendo assim, as respostas dos participantes implicam que sim, é importante fazer o uso da LM em sala de aula, não apenas para gramática, mas para melhorar a compreensão dos alunos sobre uma nova língua.

Com as afirmações de P2 e P4 sobre a LM nas aulas, podemos concordar que a tradução tem uma função facilitadora tanto para o professor quanto para o aluno durante o ensino-aprendizagem. P3 confirma essa ideia ao mencionar a necessidade do aluno de conhecer uma língua estrangeira. Como Bergmann e Lisboa (2008) retratam, no Português, existem várias gírias provenientes do Inglês, por exemplo, e a maioria dos nossos alunos não sabem seu significado. Nesse sentido, LM é fundamental, pois, com a utilização dos dicionários, torna-se possível que o aluno compreenda aquela palavra e que o professor explique, exemplifique e ensine de uma forma mais clara o sentido dessas palavras para os alunos.

O uso de dicionário on-line/impresso em sala de aula de LE

Este tópico abordará as questões 6, 7, 8, 9 e 11 do questionário utilizado para a coleta de dados. Vejamos a seguir:

Questão 6: Você fazia uso de dicionários impressos bilíngues ou monolíngues nas suas aulas presenciais de Língua Inglesa? Se sim, de que forma? Se não, porque não fazia uso?

P1: *Sim, em atividades que envolvem leitura e compreensão textual. O dicionário é usado para descobrir palavras novas contidas no texto trabalho, e dessa forma, os alunos vão adquirindo vocabulário.*

P2: *Sim, minhas aulas de Língua Inglesa giravam em torno do dicionário impresso e da tradução de textos, pois não tive professores na área de Inglês, eram sempre docentes de outras áreas que cobriam o déficit de profissionais.*

P3: *Sim. Quando na sala de aula para que conheçam e aprendam a utilizar nas devidas traduções.*

P4: *Sim. Geralmente para traduzir textos.*

Todos os professores responderam, como podemos ver, que fazem o uso de dicionários em suas aulas.

Bergmann e Lisboa (2008) discutem que dicionários não possibilitam apenas pesquisar uma tradução de uma palavra ou como ela é escrita, mas de mostrar, muitas vezes, sua origem, além de outros contextos em que a palavra pode ser utilizada. Sendo assim, é importante que o professor sempre ensine ao seu aluno a forma correta de utilizar o dicionário, como uma ferramenta aliada não só para aquele momento, mas para futuras necessidades em outras traduções e aprendizados. Com isso em mente, a partir da resposta de P1, percebe-se que, através do dicionário, o aluno pode fazer mais que apenas uma tradução de um texto para enviar como nota para o professor, mas sim construir um vocabulário na LI através das palavras que for encontrando no dicionário.

P2 afirma que, quando era aluno, não tinha professores na área de Língua Inglesa, e que suas aulas giravam em torno do uso de dicionário, o que acreditamos que torna a aula cansativa, nada produtiva, além de repetitiva. As respostas de P3 e P4 corroboram com a ideia de que fazem o uso em textos, mas não especificam como.

Sobre o uso pessoal de dicionários, temos a questão 7 e as devidas respostas dos participantes:

Questão 7: *Você fez/faz uso pessoal de dicionários on-line, tais como: Google tradutor, Cambridge, Linguee? Se sim, em que situações? Se não, porque não fez/faz uso?*

P1: Sim, utilizo todos que foram citados acima, entre outros. Procuo usar para fazer comparações de tradução de uma palavra ou expressão.

P2: Sim, especialmente quando me deparo com alguma palavra que eu não conheço, sempre utilizo os dicionários on-line pois eles são práticos e rápidos.

Com relação à pergunta de número 7, discutiremos as respostas que mais chamaram nossa atenção para esta discussão, que são as de P1 e P2. P1 afirma que utiliza todos os dicionários citados na pergunta. Provavelmente, esse participante percebe que os dicionários podem ter diferentes formas de traduzir uma palavra ou expressão (já que ele afirma comparar traduções entre os dicionários) e, como Bergmann e Lisboa (2008) explicam, o dicionário tem um compilado léxico de uma língua, com uma apresentação das possibilidades vocabulares: a comparação e a busca em diferentes fontes torna essa ferramenta importante tanto para o vocabulário do professor quanto para o do aluno.

A respeito da resposta de P2, retomamos Pereira (2017) que comenta sobre a praticidade do dicionário on-line. Quando se quer buscar uma palavra rapidamente, o dicionário eletrônico fornecerá informações como: sinônimos, símbolos fonéticos e contexto de uso, facilitando para o professor, que já não têm tantos minutos em uma aula e não consumirá tanto do seu tempo buscando uma palavra dentre milhares no dicionário impresso, principalmente quando um aluno pergunta a tradução de uma palavra que o docente não tem conhecimento.

Sobre a utilização de dicionários eletrônicos, discutiremos a questão 8, que tem um destaque importante para esse tópico:

Questão 8: Quanto aos dicionários on-line, você utilizava-os em sala de aula? Se sim, como utilizava-os? Se não, porque não fazia uso?

P1: *Sim, utilizo da mesma forma que os dicionários impressos. Em momentos que envolvam atividade de compreensão textual ou até mesmo uma atividade que envolva a própria tradução.*

P2: *Não, pois na época eu não possuía um celular com essa funcionalidade e a escola também não fornecia o suporte para o seu uso.*

P4: *Sempre sugeri um único, embora deixe livre para que os alunos busquem outras fontes.*

O dicionário é uma ferramenta que tem um grande suporte nas salas de aula de LE, mas nem sempre foi assim. Welker (2008) discute que, por muito tempo, o dicionário era considerado desnecessário, mas que, atualmente, professores fazem uso desse material quando preciso.

Todos os participantes confirmaram fazer a utilização do dicionário eletrônico em sua aula, com exceção de P2, que afirmou não possuir celular com essa funcionalidade e que a escola não fornecia o suporte para o uso dessa ferramenta. Isso implica, como aponta a teoria de Pereira (2017) que, em muitas escolas, os professores não têm acesso à tecnologia básica, como internet *wi-fi*.

Em relação às respostas de P1 e P4, ambos afirmaram fazer uso de um ou mais dicionários eletrônicos citados ou não na pergunta 7. Bergmann e Lisboa (2008), quando exemplificam os tipos de dicionário, explicam sobre como essa ferramenta funciona. No caso dos dados que temos, todos os dicionários on-line citados são bilíngues, e, de acordo com os tipos de tradução citadas por Jakobson (2000), esses tipos de dicionários fazem uso da tradução interlingual, que acontece quando são usados dois códigos verbais no processo tradutório, o que ocorre na maioria das salas de aula. Pela resposta de P1, parece-nos que

ele faz uso de dicionários em atividades que envolvam a LM e a LE em estudo.

Passaremos à discussão da questão 9, sobre as aulas remotas e o uso de dicionários:

Questão 9: Com a questão da pandemia da COVID-19, o uso de dicionários on-line acontece em suas aulas remotas de Língua Inglesa? Se sim, como esse uso acontece?

P1: *Sim, pelo fato de que os alunos estão em casa e com acesso à internet, fica mais fácil pesquisar on-line e depois fazer comparações com o dicionário impresso, ou responder questões que envolvam o uso do dicionário. A praticidade é maior.*

P2: *Sim, tendo acesso à internet na hora da aula, os próprios alunos tomam a liberdade de utilizar o dicionário ao longo das aulas, seja para uma interpretação textual ou para saber o significado de alguma palavra que eles têm curiosidade.*

P3: *Sim, por ser o meio mais propício nesse momento de pandemia, quando há a necessidade de pesquisa on-line.*

P4: *Sim. O ensino remoto não mudou minha metodologia nesse quesito. Eu solicito as traduções e sugiro as fontes.*

De acordo com as respostas dos professores, o dicionário é uma ferramenta presente em suas aulas de LI. P1, por exemplo, menciona dicionários on-line e impresso. Com a pandemia, a utilização dos dicionários eletrônicos tornou-se a opção mais viável e muitos professores que não utilizavam essa ferramenta, adicionaram-na a sua metodologia. Para corroborar com essa discussão, trazemos a teoria apresentada por Haguenuer (2017) sobre como metodologias utilizadas no ensino remoto e no presencial não devem apresentar um diferencial, mas, pelo menos

um adicional. P4 respondeu que sua metodologia não mudou, mesmo com a COVID-2019. Nesse caso, o dicionário era usado, e continuou sendo usado. Se não fosse usado, seria interessante que o professor ensinasse o aluno como poderia utilizar o dicionário on-line, pois é uma ferramenta de grande ajuda ao professor e estudante.

Moura (2010) discute em sua literatura sobre o *mobile learning* que é a utilização de *smartphones*, *tablets* etc. como recursos de aprendizagem. Esse uso foi ampliado e tornou-se uma das tecnologias mais usadas no atual contexto de ensino, já que a maior parte dos alunos não têm condições de comprar computadores, fazendo a utilização dos celulares para acompanhar as atividades lançadas pelos professores.

Como sabemos, dicionários eletrônicos são facilmente acessados via celular, através de aplicativos e, estando em trabalho remoto, isso facilita ainda mais para que P1, P2 e P3 façam uso desses tipos de dicionários em suas aulas, porque, além da praticidade, como discutido no tópico anterior, proporciona ao aluno várias possibilidades de entender uma palavra através de comparações com o dicionário impresso.

Essas comparações são possíveis, pois os dicionários eletrônicos podem ser considerados dicionários de aprendizagem, já que trazem exemplos de palavras aplicadas em um contexto, como o dicionário Linguee, que contém exemplos de palavras na LE e aplicações em contextos de uso. Casado e Guerrero (1993) complementam que o professor deve focar no emprego da palavra, para que, dessa forma, o aluno não estranhe ler palavras com outros significados em diferentes contextos. Portanto, é importante que o professor, em suas aulas, ao sugerir o uso de dicionários, como faz o P4, mostre aos alunos como utilizar essa ferramenta corretamente.

Seguiremos agora para a questão 11, que discute sobre as possibilidades de o dicionário proporcionar aprendizado de uma LE ao aluno, reforçando o que foi discutido sobre as respostas para a questão 9:

Questão 11: Você acha que o uso do dicionário pode ajudar no ensino e aprendizagem de Língua Inglesa? Se sim, de que forma? Se não, justifique.

P1: *Sim, pois o aluno precisa do suporte da sua língua materna para construir significados na língua estrangeira, como também fazer associações com as expressões usadas na língua materna e na língua estrangeira.*

P2: *Sim, especialmente no descobrimento de palavras novas. Quando o aluno tem a liberdade e autonomia de pesquisar sobre uma palavra que ele queira saber o significado, isso se torna marcante para ele, pois ele sente que cumpriu um dever.*

P3: *Sim, porque é um meio relevante de conhecer a língua que para os nossos alunos é um tanto difícil.*

P4: *Sim, muito. Eu costumo dizer que cada palavra é uma peça no quebra-cabeça texto. Ao encontrar seu(s) significado(s), eles devem identificar a melhor possibilidade de encaixe dentro do contexto.*

As questões anteriormente discutidas enfatizaram a importância do uso do dicionário em sala, seja ele impresso ou eletrônico. A questão 11, através das respostas dos professores, discute o quão relevante o dicionário é para o ensino-aprendizagem de uma LE. Todos os respondentes concordam que o dicionário ajuda no ensino-aprendizagem. Como Bergmann e Lisboa (2008) mencionam, o dicionário possui um amplo léxico, possibilitando ao aluno, como P1 escreveu, “associações com as expressões usadas na língua materna e na língua estrangeira”,

além de criar autonomia do aluno ao descobrir palavras novas sozinho, como comenta P2.

P3 acredita que o dicionário seja uma ferramenta importante para conhecer uma nova língua, que, para os alunos, é difícil. Sendo assim, o dicionário pode ser uma ferramenta de rápido e fácil acesso, como P4 complementa a resposta de P3, e que podemos correlacionar com o que afirma Pereira (2017) sobre a facilidade dos dicionários eletrônicos para encontrar palavras e significados: o aluno não perderá tanto tempo buscando uma palavra no dicionário impresso, o que tomaria o tempo já curto de uma aula.

A importância da LM no ensino-aprendizagem de LI

Neste tópico, analisaremos as respostas dos participantes em relação à questão 12 do questionário.

Questão 12: Você acredita que o uso da Língua Materna é importante para o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa? Justifique.

P1: Sim, porque o aluno precisa de um suporte, e a língua materna se torna esse suporte. E ele precisa se conectar com a sua própria cultura que pertence à língua materna, para então, construir significado na língua estrangeira, e dessa forma o processo de aquisição de uma nova língua acontece.

P2: Sim, pois o aluno utiliza a língua materna como ponto de referência e base para a aquisição da língua inglesa, especialmente na parte gramatical.

P3: Sim, porque é diferente você conhecê-la desde sempre a ser conhecedor em determinado momento porque precisa.

P4: Fundamental. Sem fazer as devidas pontes com o português, em especial na rede pública, o Inglês puro

não garante uma aprendizagem consistente, levando em consideração que a maioria dos alunos ainda sentem muita dificuldade em assimilar e reconhecer o verbo to be flexionado, ou, se o reconhecem, não demonstram autonomia para traduzi-lo adequadamente.

Todos os professores afirmam que a LM se faz necessária no ensino e aprendizagem da LI. Sendo assim, podemos dizer que o conceito de usar LM em sala de aula se relaciona ao uso de tradução interlingual, definido por Jakobson ([1959] 2000) como a tradução que ocorre por meio da interpretação dos signos verbais de uma língua por signos verbais de outra língua. Para analisar as respostas da questão 12, traremos o conceito discutido por Hurtado Albir (1998 *apud* LUCINDO, 2006) de tradução interiorizada, que é definida como a tradução que ocorre de maneira interna e é utilizada pelo o aluno de maneira involuntária, ou seja, é a partir da LM que o aluno constrói conhecimentos e desconstrói ideias sobre a LE à medida que for aprendendo o idioma estrangeiro. Esse conceito se aplica na resposta de P1 e P2, que afirmam que o aluno sente a necessidade de buscar suporte na LM para compreender a LI.

P4 diz que é fundamental que ocorram pontes com o Português no ensino da LI, pois a maioria dos alunos sente dificuldades em compreender até mesmo o verbo *to be*.

P3 afirma que “*é diferente você conhecê-la [a LI] desde sempre a ser conhecedor em determinado momento porque precisa*”, ou seja, os alunos não estão habituados a usar o Inglês no contexto de sala de aula ou no dia a dia. Dessa forma, o professor pode começar a fazer o uso da LE através do que chamamos de tradução didática, que é definido por Lucindo (2006) como tendo a finalidade de usar exercícios, a fim de facilitar o ensino-aprendizagem de uma LE através do uso LM. Essas atividades podem ser feitas através de textos de compreensão na LE, com o uso de palavras-chaves a

serem buscadas nos dicionários, já que é uma ferramenta usada como para o entendimento de leituras em uma LE (WRIGHT, 1998 *apud* HÖFLING SILVA; TOSQUI, 2004). Com isso, podemos concordar que o uso da LM é mais que essencial para um melhor aprendizado dos estudantes, para que eles percebam que a LEI não é tão difícil quanto parece.

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo investigar o uso de ferramentas de tradução nas aulas remotas pelo professor de LI, bem como verificar se os professores faziam uso de ferramentas on-line de tradução, além de analisar como a LM tinha importância no processo de ensino aprendizagem. Nossos objetivos foram alcançados através das respostas obtidas nos questionários aplicados aos quatro professores participantes desta pesquisa e do estabelecimento da relação dessas respostas com a fundamentação teórica que embasa este trabalho.

A partir das respostas dos professores, identificamos que a utilização de dicionários on-line e impressos, se faz presente nas salas de aula de LI, seja em escola pública ou privada, e que esse uso é fundamental no ensino, pois, pode ser através de dicionários que o aluno desperte interesse na LI. Como argumentamos neste artigo, essa ferramenta possui várias possibilidades de uso, mostra-nos como uma palavra vai além do significado, ou de uma tradução rápida gerada pelo Google Tradutor.

Podemos afirmar também que a LM é de extrema importância no ensino-aprendizagem de uma LE, pois é necessário que os alunos possam fazer uma ponte entre seu idioma e a LE. Entretanto, reconhecemos que nem sempre é possível manter a LM de forma explícita em sala de aula, já que muitas escolas, principalmente de idiomas, têm como requisito a utilização do

Método Direto ou do Método Comunicativo, ambos envolvendo o ensino da LE através da LE.

Também é possível afirmar que o uso de dicionários on-line no contexto de pandemia, em comparação às aulas presenciais, tornou-se ainda mais viável já que, nas aulas presenciais, os professores afirmaram algumas vezes ter dificuldades em utilizar dicionários eletrônicos pela falta de acesso à internet nas escolas. Com o ensino remoto e os alunos em suas casas, o acesso a essa ferramenta tornou-se mais viável.

A partir deste trabalho, acreditamos que se faz necessária a busca e investigação sobre como as dificuldades que os alunos têm na LM afetam no aprendizado de uma LE, bem como a investigação de como acontece o uso do dicionário impresso ou on-line de forma pragmática nas aulas de LE. A partir de pesquisas mais profundas, será possível compreendermos de que maneira podemos usar o dicionário de forma eficaz em sala de aula, tanto por parte do professor, quanto por parte do aluno.

Referências

AHANGARI, S.; DOGOLSARA, S. A. Comparing the Effect of Using Monolingual versus Bilingual Dictionary on Iranian Intermediate EFL Learners' Vocabulary Learning. **Canadian Center of Science and Education**, Canadá, v. 8, n. 6, p. 1-14, 3 mar. 2015.

BERGMANN, J. C. F.; LISBOA, M. F. A. Teoria e Prática da Tradução. In: BERGMANN, J. C. F.; LISBOA, M. F. **Metodologia do ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira**. Curitiba: Editora IBPEX, 2008.

CACHO, M. B. **Análise das estratégias de tradução em textos traduzidos do Inglês para o português por aprendizes do curso de Letras da UFCG.** 2011. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, UFCG, Campina Grande, 2011.

CAMBRIDGE INTERNATIONAL DICTIONARY OF ENGLISH. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1995.

CASADO, A.; GUERRERO, M. La traducción como estrategia cognitiva en el aprendizaje de segundas lenguas. *In: CONGRESO NACIONAL DE ASELE - El español como lengua extranjera: de la teoría al aula, III, 1993. Actas [...].* Málaga, p. 393-402, 1993.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Dicionário de Dificuldades da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

FARIAS, E. M. P. Uma breve história do fazer lexicográfico. **Revista Trama**, v. 3, n. 5, 2007.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. *In: GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social.* São Paulo: Atlas, [1987] 2002. p. 124-132.

HAGUENAUER, C. **Metodologias e estratégias na educação a distância.** Laboratório de pesquisas em tecnologias da informação e da comunicação, LATEC. Adaptado da entrevista concedida à Folha Dirigida, 2005.

HOUAISS, A; VILLAR, M. S.; FRANCO, F. M. M. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JAKOBSON, R. Aspectos linguísticos da tradução. *In*: JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. Tradução de I. Blikstein e J.P. Paes. 5ª ed. São Paulo: Cultrix, 1959.

JAKOBSON, R. On Linguistics Aspects of Translation. *In*: VENUTI, L. **The Translation Studies Reader**. London: Routledge, 2000.

JUNIOR, J. A. O Lugar da Tradução na Formação em Letras: Algumas Reflexões. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 17, p. 157-188, 2006.

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

LEFFA, V. Metodologia do ensino de línguas. *In*: BOHN H. I; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LUCINDO, E. S. Tradução e Ensino de Línguas Estrangeiras. **Revista Scientia Tracuctionis**, Florianópolis: UFSC, n. 3, 2006.

MICHAELIS DICIONÁRIO DE TERMOS MÉDICOS. São Paulo: Melhoramentos, 1996.

MOURA, A. M. C. **Apropriação do Telemóvel como Ferramenta de Mediação em Mobile Learning: Estudos de Caso em Contexto Educativo**. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação, 2010.

PEREIRA, L. M. S. O dicionário na era digital: o uso de dicionários eletrônicos nas aulas de Língua Inglesa. **Revista EDaPECI**, São Cristóvão (SE), v.17, n. 3, p. 110-121 set./dez. 2017.

ROMANELLI, S. O uso da tradução no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, p. 200-219, 2009.

TECCHIO, I.; BITTENCOURT, M. A Tradução no Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Ciências Humanas – UNIGRANRIO**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 1-14, 3 dez. 2011.

WELKER, H. A. Sobre o uso de dicionários. *In*: Encontro do CELSUL, VIII, 2008, UFRGS. **Anais [...]**. Poa, RS, 2008.

APÊNDICE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
CURSO DE LETRAS COM HABILITAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA

QUESTIONÁRIO

Nome: _____

Idade: _____

1. Qual a sua formação acadêmica? Há quanto tempo se formou?
2. Se não é formado em Língua Inglesa, fez algum curso que possibilitou ser professor dessa disciplina? Se sim, qual curso?
3. Quais métodos de ensino de línguas você utiliza em sala de aula? (Ex: Método Gramática Tradução, Método Direto etc.)
4. Qual(is) material(is) você utiliza para ministrar suas aulas de Língua Inglesa?
5. A tradução é utilizada em suas aulas? Se sim, de que forma?
6. Você fazia uso de dicionários impressos bilíngues ou monolíngues nas suas aulas presenciais de Língua Inglesa? Se sim, de que forma? Se não, porque não fazia uso?
7. Você fez/faz uso pessoal de dicionários on-line, tais como: Google tradutor, Cambridge, Linguee? Se sim, em que situações? Se não, porque não fez/faz uso?

8. Quanto aos dicionários on-line, você utilizava-os em sala de aula? Se sim, como utilizava-os? Se não, porque não fazia uso?
9. Com a questão da pandemia da COVID-19, o uso de dicionários on-line acontece em suas aulas remotas de Língua Inglesa? Se sim, como esse uso acontece?
10. Em se tratando de tecnologia, com exceção do dicionário on-line, quais outras ferramentas tecnológicas você faz uso nas aulas remotas e/ou presenciais?
11. Você acha que o uso do dicionário pode ajudar no ensino e aprendizagem de Língua Inglesa? Se sim, de que forma? Se não, justifique.
12. Você acredita que o uso da Língua Materna é importante para o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa? Justifique.
13. Qual papel a tradução desempenha em sua sala de aula?

RELATOS DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO REMOTO

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E INCLUSÃO SOCIAL: RELATOS DE EXPERIÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Filipe Arruda de Castro
Karyne Soares Duarte Silveira
Kelliane Félix Gonçalves

Introdução

O ano de 2020 foi marcado pela pandemia da COVID-19 que afetou as nossas vidas em todas as esferas. Na educação não foi diferente, levando os professores, em seus mais variados contextos de ensino, a uma constante adaptação de suas práticas e os alunos à mobilização de novos saberes que os possibilitasse seguir aprendendo na modalidade remota.

Todo esse cenário mostrou-se ainda mais preocupante em relação às necessidades específicas dos aprendizes em contextos inclusivos, demandando dos educadores ressignificações urgentes de seu agir, ainda que em meio a tantas incertezas (PERRENOUD, 2001).

Nessa perspectiva, considerando as nossas vivências como professores de Inglês ao longo do ano de 2020, desenvolvemos este capítulo com o objetivo de relatar as nossas experiências no Ensino Remoto Emergencial (ERE) de Língua Inglesa (LI) com foco nos principais desafios enfrentados e alternativas encontradas em dois contextos inclusivos distintos, a saber: uma turma de alunos idosos da Universidade Aberta à Maturidade (UAMA)

da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e uma turma de alunos refugiados sudaneses na Jordânia (no Oriente Médio).

Classificamos a presente pesquisa como um estudo de caso de abordagem qualitativa (MOREIRA; CALEFFE, 2008), no qual interpretamos as experiências descritas nos nossos relatos sobre o ensino de Inglês para dois grupos específicos de aprendizes durante a pandemia.

Desse modo, organizamos este trabalho da seguinte forma: inicialmente, abordamos reflexões relacionadas ao ensino-aprendizagem de LI e sua interface com questões de inclusão social (CELANI; MEDRADO, 2017; SILVEIRA, 2020; SOUZA DE OLIVEIRA; ARRUDA DE CASTRO, 2021); em seguida, refletimos sobre o ERE (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020; MORAIS *et al.*, 2020; CASTAMAN; RODRIGUES, 2020) e seu impacto nos contextos inclusivos (ABREU, 2020); posteriormente, analisamos os nossos relatos à luz da teoria citada; e, por fim, apresentamos as nossas considerações finais sobre o estudo realizado.

Educação Inclusiva e ensino-aprendizagem de Língua Inglesa

A temática da educação inclusiva, cada vez mais, vem sendo contemplada em diversos documentos legais no mundo como forma de garantir o direito à educação a todos os cidadãos, sem distinção. Dentre os documentos internacionais que tratam dessa temática, citamos três principais: (i) a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), que aborda os direitos básicos para uma vida digna a todos os cidadãos do mundo; (ii) a Declaração Mundial da Educação para todos (UNESCO, 1990), cujo objetivo primeiro é a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos do mundo; e (iii) a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que dispõe

sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais.

Dados da UNESCO (2021, p. ix) apontam que os países estão transitando para uma maior inclusão, mas, nessa transição, “percepções equivocadas e segregação ainda são comuns”. Além disso, segundo dados percentuais apresentados pela UNESCO e pelo Relatório de Monitoramento Global da Educação de 2020¹, a educação inclusiva ocorre em apenas 16% dos países. Assim, entendemos que esses dois fatos evidenciam a necessidade de iniciativas que promovam a educação inclusiva em todo o mundo por meio de “ações nacionais, regionais e locais inspiradas pelo desejo político e popular de alcançar educação para todos”, conforme prevê a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 6).

No Brasil, damos destaque a três documentos legais, a saber: (i) a Constituição Federal (BRASIL, 1988) que estabelece, em seu artigo 5º, que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”; (ii) a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência – nº 13.146 (BRASIL, 2015), ao garantir que o sistema educacional deve ser inclusivo em todos os níveis (art. 27.); e (iii) a Lei nº 13.632 (BRASIL, 2018), que altera a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) e dispõe sobre educação e aprendizagem ao longo da vida (art. 3º, inciso XIII).

Apesar do que preceituam os referidos documentos, na prática, ainda constatamos uma carência de formação especializada para professores nos contextos de inclusão, seja na formação inicial ou continuada. Acreditamos, porém, que é exatamente essa

1 Esse Relatório contempla dados da América latina e do Caribe e, em Inglês, é denominado de *Global Education Monitoring (GEM)*. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375582>. Acesso em: 23 out. 2021.

lacuna que nos convoca a mobilizarmos saberes e recursos dos quais dispomos e adotarmos novas posturas quanto ao nosso agir docente (PERRENOUD, 2001).

Assim, observando as demandas atuais e crescentes da sociedade contemporânea no tocante às questões humanitárias, diretamente relacionadas às práticas de inclusão e justiça social, os educadores e a sociedade como um todo são convocados a criar condições para que a escola inclusiva se estabeleça. Diante desse novo cenário, encontramos os mais diversos grupos sociais cujo direito à educação permanente (inclusive em termos de línguas estrangeiras) precisa ser respeitado, como é o caso das turmas contempladas neste trabalho: alunos idosos e alunos refugiados.

Quanto ao ensino-aprendizagem de LI, é preciso que o professor norteie o seu planejamento nas demandas específicas de seus alunos, de forma a incluir todos eles, sem distinção. Nesse sentido, sobre a sala de aula inclusiva, Celani e Medrado (2017, p. 212) esclarecem ser “necessário reinventar a sala de aula na construção de um modelo em que possamos conviver com nossos próprios limites, sem que haja segregação”.

Em se tratando dos contextos inclusivos sobre os quais este estudo foi realizado, refletimos, inicialmente, sobre o grupo social de idosos, que, atualmente, representa uma população em constante crescimento no Brasil (IBGE, 2019) e no mundo todo (ONU, 2019). Como defende Silveira (2020, p. 20), “esse fato reforça a relevância e urgência de promovermos oportunidades de uma melhor qualidade de vida a essa população em todos os âmbitos, dentre os quais destaco a educação (...)”.

Na área de educação, várias pesquisas (SILVEIRA, 2020; PORTO, 2018; MACHADO; CHAVES; OLIVEIRA, 2009; OLIVEIRA, 2001) revelam o interesse crescente dos idosos no aprendizado de LI e apontam algumas características a serem

consideradas pelos professores no ensino do idioma para esse público alvo.

Segundo Machado, Chaves e Oliveira (2009), por exemplo, no ensino de Inglês para idosos, é preciso haver: (a) diálogo aberto e interação entre professor e aluno; (b) abordagem de ensino, material didático e conteúdos pautados nos interesses dos alunos; (c) desenvolvimento prioritário das habilidades orais; e (d) interesse na utilização de ferramentas motivacionais como jogos, músicas, vídeos, dentre outras.

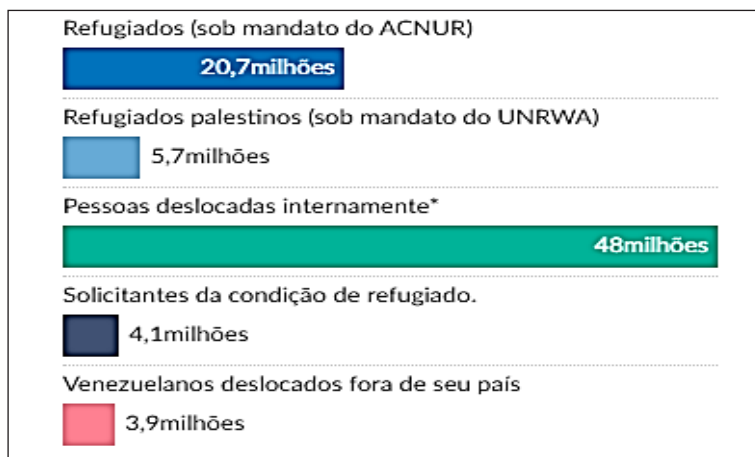
Oliveira (2001), por sua vez, ao tratar das posturas esperadas do professor que ensina a idosos enfatiza: (a) a importância da utilização de linguagem clara e objetiva em sala de aula; (b) a capacidade de relacionar os conteúdos trabalhados com o dia a dia do aluno; (c) o estabelecimento de uma atmosfera afetiva e amigável; (d) o cuidado com o ritmo de aprendizagem do idoso; (e) o estímulo à criatividade de seus alunos, dentre outras.

Com relação ao grupo social de refugiados, entendemos, primeiramente, ser necessário conhecermos, de fato, o significado do termo para que tenhamos uma compreensão mais apropriada sobre a condição social na qual esses indivíduos se inserem. Para isso, apresentamos a definição do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), ao esclarecer que se tratam de pessoas que:

Estão fora de seu país de origem devido a fundados temores de perseguição relacionados a questões de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a um determinado grupo social ou opinião política, como também devido à grave e generalizada violação de direitos humanos e conflitos armados. (ACNUR, 2020, p. 8 *apud* SOUZA DE OLIVEIRA; ARRUDA DE CASTRO, 2021, p. 167).

Com base nessa definição, é possível compreender a condição de completa vulnerabilidade vivenciada pelos refugiados, que, segundo dados da ACNUR (2021)², correspondem, hoje, a cerca de 26,4 milhões de pessoas, conforme ilustrado no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Os refugiados no mundo



Fonte: Relatório Tendências Globais (ACNUR, 2021).

Diante dessa realidade e de toda a complexidade que caracteriza a sua condição de refugiado, acreditamos que, para esse indivíduo, a aprendizagem da língua estrangeira, numa perspectiva de resiliência (BRITISH COUNCIL, 2018), desempenha um papel fundamental ao favorecer a (re)construção identitária, bem como sua (re)integração social, possibilitando quebra de barreiras e oportunizando ancoragem em situações de benefício cognitivo, cultural, social, acadêmico e econômico perante a nova cultura à qual está exposto.

² Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/>. Acesso em: 22 out. 2021.

Ainda em consonância com o British Council (2018), algumas práticas precisam ser levadas em conta no ensino de Inglês para refugiados: a) a promoção de programas de letramento baseados nas necessidades e na diversidade cultural da comunidade; b) uma concepção de língua como ferramenta para expressar emoções e entender experiências traumáticas; e c) a compreensão do caráter pragmático da língua como possibilidade de acesso à educação básica e superior, além de empregos nos mais diversos setores da sociedade.

Nesse sentido, entendemos que, diante dos vários desafios que o refugiado enfrenta nos fluxos migratórios, a aprendizagem da língua estrangeira (LI, no caso desta pesquisa) pode favorecer o acolhimento na nova terra ao possibilitar a sua efetiva inserção em sociedade e o seu reconhecimento como cidadão. Assim, considerando o caráter dialógico e responsivo da língua, vislumbramos na língua alvo “uma fundadora de alteridade, seja ela contínua ou provisória” para o indivíduo que dela se apropria na condição de refugiado (SOUZA DE OLIVEIRA; ARRUDA DE CASTRO, 2021, p. 170).

Na seção, a seguir, discorreremos reflexivamente sobre o ERE e seu impacto na educação inclusiva.

Ensino remoto emergencial e inclusão

Devido à pandemia da COVID-19, tanto o Brasil quanto os demais países do mundo passaram por mudanças em todos os âmbitos. Quanto ao âmbito educacional, foi necessário migrar das salas presenciais para as salas virtuais, haja vista os protocolos de distanciamento social estabelecidos que visavam ao combate da propagação do vírus.

Todo esse processo de adaptação trouxe uma nova realidade ao ensino no Brasil, principalmente no que se refere a sua adesão

ao novo modelo educativo imposto: o ERE. Sobre o termo ensino remoto ou aula remota, Moreira e Schlemmer (2020, p. 8) apresentam a seguinte definição, a qual nos filiamos neste capítulo: “Uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pela COVID-19 (...)”.

Os autores complementam ainda, afirmando ser essa uma modalidade de ensino que se dá por meios digitais e que apresenta caráter temporário ou emergencial em razão do período de crise ocasionado pela pandemia.

Visando determinar as diretrizes para orientação das escolas de Educação Básica e Instituições de Ensino Superior durante o período pandêmico, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou, em 28 de abril de 2020, o Parecer de nº 05/2020 (BRASIL, 2020) que, em consonância com a previsão da LDB (BRASIL, 1996), de nº 9.394/1996, sobre o Ensino a Distância (EaD), postulou a oferta dessa modalidade de ensino em caráter emergencial.

Todavia, deve-se destacar que, apesar do ERE e da EaD terem em comum a dependência total das tecnologias digitais para a sua realização e os saberes em termos de letramento digital³ (XAVIER, 2011), ensinar remotamente não é sinônimo de ensinar a distância, considerando ser essa última uma modalidade que tem uma regulamentação, estrutura e projeto pedagógico

3 Segundo Xavier (2011, p. 6), em seu sentido amplo, o letramento digital “(...) significa o domínio pelo indivíduo de funções e ações necessárias à utilização eficiente e rápida de equipamentos dotados de tecnologia digital, tais como computadores pessoais, telefones celulares, caixas-eletrônicas de banco, tocadores e gravadores digitais, manuseio de filmadoras e afins.”

próprios, desenvolvida em um ambiente virtual de aprendizagem, com recursos didático-pedagógicos específicos e apoio de tutores (MORAIS *et al.*, 2020).

O ERE, por sua vez, surgiu como uma alternativa para possibilitar a continuidade ao trabalho anteriormente realizado de forma presencial, diminuindo os prejuízos do distanciamento social. Nesse cenário, a tecnologia tornou-se imprescindível com todos os seus recursos e ferramentas existentes, a exemplo das inúmeras plataformas digitais educativas, ou outras que foram e estão sendo adaptadas, sem esquecer das redes sociais, com seus diversos sites e aplicativos e seu potencial como instrumento de facilitação, acesso e vivência de práticas colaborativas em prol da educação, da cidadania e da inclusão (LUCENA, 2020).

Em se tratando de redes sociais, destacamos o aplicativo WhatsApp Messenger, como um espaço de interação e troca de informações que também tem se apresentado, sobretudo em contexto de ERE, como um recurso acessível para a maioria dos alunos e que possibilita a construção de ecossistemas comunicativos de aprendizagem (XAVIER; SERAFIM, 2020). Além do WhatsApp, várias outras plataformas e redes sociais foram e seguem sendo amplamente utilizadas por professores em seus mais variados contextos de ensino, dentre as quais, podemos citar: o Jitsi Meet, o Zoom, o Google Meet, o Google Classroom, o Microsoft Teams, o YouTube, o Instagram etc.

Todavia, essa modificação do ensino presencial para o ERE impôs a rápida adaptação por parte do educador às tecnologias digitais. Nesse sentido, Castaman e Rodrigues (2020, p. 9) reforçam o desafio vivenciado ao afirmar que: “Os docentes precisaram por força da urgência, em um curto espaço de tempo, reaprender/refazer sua forma de acesso aos estudantes, encaminhar atividades e acompanhar de modo mais individual a trajetória de cada um”.

Em adição, o aluno, juntamente com seu núcleo familiar, também apresentou dificuldades em se inserir nesse modo remoto de maneira eficiente e inclusiva, uma vez que, na educação, nunca antes houve uma situação obrigatória de migração para o meio digital como única alternativa disponível.

Quando abordamos a modalidade do ERE, é inevitável contemplar algumas de suas principais limitações, dentre as quais destacamos: a falta de acesso ou condição restrita de uso da internet e/ou de recursos tecnológicos por parte dos alunos (SANTOS; LIMA; SOUSA, 2020); o déficit em termos de letramento digital por parte de professores e alunos; e, principalmente, o caráter excludente dessa modalidade de ensino para muitos aprendizes, sobretudo, aqueles que apresentam necessidades especiais ou que se encontram em condição de vulnerabilidade.

No que diz respeito ao aspecto da inclusão, o ERE evidenciou não só as dificuldades descritas acima em termos de falta de acesso à internet, condições de uso dos recursos tecnológicos ou déficit de letramento digital, mas, principalmente, a urgência em ampliar o diálogo entre escola e família dos alunos com necessidades especiais, bem como em investir numa formação docente que capacite os educadores para um acolhimento mais sensível a todos os seus alunos, sem distinção. Nesse sentido, Abreu (2020, p. 159) argumenta:

Ouvir o histórico das famílias, assim como seus anseios e suas ansiedades, é um movimento significativo. Para isso, há necessidade, por parte do profissional, de sensibilidade, de afeto no sentido de afetar o outro com seu conhecimento e carinho, mas, sobretudo, de formação continuada docente para preparar e fortalecer o educador para esse acolhimento de escuta e fala da família e do aluno.

Portanto, precisamos utilizar esse cenário para desenvolvermos, como sociedade, um saber crítico e reflexivo sobre estratégias de enfrentamento dos problemas supracitados, a começar pela capacitação do profissional de educação. Dito de outra forma, “Exercer a docência na pandemia exige, portanto, repensar o currículo estabelecido, questionar a validade das prescrições e diretrizes curriculares para, assim, compreender o outro, seu contexto e sua história, com vistas a promover a inclusão social”. (SANTOS; LIMA; SOUSA, 2020, p.1641).

Nessa perspectiva, destacamos a importância da elaboração de estratégias para que todos tenham acesso a esse novo formato de aula e obtenham o máximo de aproveitamento das aulas on-line, diminuindo os prejuízos do distanciamento social e, principalmente, da evasão escolar.

Nesse sentido, diante do cenário de pandemia e de todas as incertezas que o caracterizam, Liberali (2020) nos convoca como educadores a agir em prol da construção de nosso inédito viável, conforme proposto por Freire (1987), mobilizando saberes e recursos dos quais dispomos no enfrentamento dessa “situação limite” do ERE.

No caso de nossas experiências de ensino de Inglês para idosos e para refugiados na modalidade remota, deparamo-nos com desafios que nos provocaram a buscar alternativas, como apresentamos a seguir, na seção de análise.

Analisando os nossos relatos

Nesta seção, compartilhamos os nossos relatos de experiência (escritos no início do ano de 2021) referentes ao ensino de LI na modalidade remota ao longo do ano de 2020, nos quais descrevemos as nossas vivências e refletimos, à luz da teoria, sobre os principais desafios enfrentados e alternativas encontradas nos

seguintes contextos inclusivos: uma turma de alunos idosos da UAMA, na UEPB (Campus I) e uma turma de alunos refugiados sudaneses, no *A'ylah Center*, na Jordânia (no Oriente Médio).

Relato de experiência sobre o ensino de Inglês para alunos idosos

Na UEPB, as primeiras atividades presenciais suspensas, em 13 de março de 2020, foram aquelas relacionadas à UAMA⁴, tendo em vista seu público de alunos (e alguns professores) idosos, correspondendo, portanto, a um grupo considerado de maior risco de contágio pelo coronavírus.

Diante dessa realidade, como professora de Inglês de uma turma de 40 alunos idosos⁵ da UAMA, que havia tido apenas duas aulas presenciais (nos dias 02 e 09 de março), senti que precisava agir na urgência (PERRENOUD, 2001) de modo a possibilitar aos alunos não só a oportunidade de seguirem estudando Inglês, mas, especialmente, minimizar, de alguma forma, o impacto que o distanciamento social (ou completo isolamento social, para alguns) estava provocando. Nesse sentido, em sintonia com o que defende Perrenoud (2001), entendo que agir “na” urgência não significa agir “com” urgência, com pressa, mas saber aproveitar o instante e mobilizar os recursos necessários para alcançar os propósitos pedagógicos.

Foi esse o cenário que me motivou a propor à turma que continuássemos em contato (via grupo criado no WhatsApp já na primeira semana de aula presencial) realizando atividades extras de Língua Inglesa e alguns encontros virtuais. Essa proposta foi

4 Notícia disponível em: <https://uepb.edu.br/reitoria-da-uepb-informacao-sobre-suspensao-por-tempo-indeterminado-das-atividades-da-uama/>. Acesso em: 15 ago. 2021.

5 Alunos na faixa etária entre 60 e 85 anos de idade, letrados e usuários de algumas plataformas digitais, especialmente, o WhatsApp.

prontamente aceita por cerca de metade dos alunos da turma, mesmo sem se sentirem digitalmente letrados. Os demais, no entanto, informaram que, apesar de usarem o aplicativo, não tinham familiaridade com tecnologia, nem estavam dispostos a enfrentar esse desafio, enquanto outros disseram não ter disponibilidade para seguir com os encontros naquele formato em razão de outras tantas demandas domésticas que tinham passado a assumir em razão da pandemia.

Esse fato reforça a constatação do quanto o ERE evidenciou as lacunas existentes em termos de letramento digital (XAVIER, 2011), seja por parte dos professores (uma vez que também precisei me apropriar de ferramentas digitais e saber como orientar os alunos para utilizá-las) ou por parte dos alunos, especialmente no caso dessa turma, em razão da faixa etária.

No dia 23 de março de 2020, demos início às atividades on-line com cerca de 20 alunos participantes. Como primeira atividade, pedi que os alunos relembassem as poucas frases (relacionadas a informações pessoais) que havíamos estudado nas nossas aulas presenciais e, em pares ou trios (os quais ajudei a compor), elaborassem um pequeno diálogo entre pessoas que estavam se conhecendo para me apresentarem por vídeo-chamada. Para isso, sempre com o cuidado de proporcionar uma atmosfera agradável para todos os alunos, explicando com clareza os objetivos pretendidos (OLIVEIRA, 2001), confirmei se eles sabiam fazer vídeo-chamada (eles confirmaram que sim) e esclareci que eles podiam fazer uso desse recurso para interagirem com seus colegas durante a elaboração dos diálogos.

E assim, ao longo do mês de abril, realizamos alguns encontros virtuais semanais para a promoção do aprendizado em LI. No primeiro deles, os convidei, via WhatsApp, para apresentarem seus diálogos. Nas semanas seguintes, tivemos encontros, via Jitsi Meet, com toda a turma, nos quais eu os apresentava

vocabulário e perguntas e respostas necessárias em algumas situações comunicativas, os alunos compartilhavam músicas que gostavam em Inglês, dentre outras trocas. Relembro a emoção que foi para todos nós aquele primeiro reencontro, ainda que virtual. Foi possível perceber a dedicação de cada dupla ou trio em apresentar o melhor em termos de conversação, tirando dúvidas sobre pronúncia, vocabulário, dentre outros, e, sobretudo, a alegria que eles demonstraram por poder seguir interagindo uns com os outros.

Ao longo do semestre, várias outras atividades foram realizadas, integrando a prática das quatro habilidades linguísticas (fala, escuta, leitura e escrita), mas com um enfoque maior nas habilidades orais, conforme proposto por Machado, Chaves e Oliveira (2009), sempre de forma contextualizada, por meio de gêneros textuais diversos, bem como fazendo uso de outras plataformas digitais, a saber: Google Classroom, Google Meet, YouTube, Instagram etc. Aqui é importante lembrar que, antes de utilizar cada nova plataforma, eu busquei verificar o conhecimento prévio do grupo sobre o seu uso, e, quando necessário, eles eram orientados sobre como usá-la por meio de instruções escritas, vídeos tutoriais criados por mim (gênero que precisei me apropriar para ministrar aulas remotas) ou ligações telefônicas.

Da minha experiência no ensino de LI para idosos na modalidade remota, creio que os principais desafios enfrentados tenham sido as limitações, por parte dos alunos, em termos de letramento digital, a ansiedade ou insegurança relacionada ao uso da tecnologia (comuns a aprendizes nessa faixa etária) e as dificuldades técnicas (falta de equipamentos ou problemas de conexão) para a efetiva participação nas aulas. Percebi, porém, que a motivação para aprender e estarmos juntos os levou a buscar não só a minha ajuda, como professora, mas de seus próprios familiares para lidar com tais ferramentas, enfrentando, assim, os desafios que surgiam.

Nesse sentido, como forma de construir o nosso “inédito viável” (FREIRE, 1987; LIBERALI, 2020), fiz uso de práticas que se mostraram alternativas viáveis para aquele grupo de alunos diante daquele cenário: (a) busquei estabelecer uma atmosfera amigável e leve nos encontros on-line para que os alunos pudessem se sentir motivados para participar e realizar as atividades (considerando as preocupações diárias causadas pela pandemia, que afetavam, inclusive, alguns alunos e seus familiares); (b) defini criteriosamente as plataformas digitais que poderiam ser mais acessíveis para os alunos, tendo em vista a pouca familiaridade de alguns deles com tais ferramentas; (c) procurei elaborar com criatividade as atividades a serem desenvolvidas e os materiais didáticos a serem utilizados com a turma, adaptadas para a modalidade on-line; e (d) empenhei-me para atender as demandas, quase que diárias, por parte de alguns alunos para tirar dúvidas sobre as atividades ou mesmo para desabafar sobre suas preocupações pessoais.

Creio que as alternativas encontradas trouxeram benefícios pedagógicos para os aprendizes, tanto do ponto de vista cognitivo, quanto social e afetivo, a saber: (i) os alunos mantiveram suas mentes ativas à medida que estavam sempre tentando resolver “algum problema” na Língua Inglesa; (ii) a competência comunicativa, especialmente no que diz respeito às habilidades orais (*listening* e *speaking*), foi bem mais desenvolvida; (iii) eles pareciam sentir-se menos isolados e muito mais conectados com o mundo; (iv) o senso de capacidade e autonomia foi aumentado; e (v) os alunos se mostraram cada vez mais engajados e motivados a seguirem aprendendo Inglês.

Quanto à competência comunicativa, especificamente, gostaria de destacar a contribuição do WhatsApp como um “ecossistema comunicativo de aprendizagem” (XAVIER; SERAFIM, 2020), por ter funcionado com a turma da UAMA, tanto como

um facilitador na comunicação e interação entre professora e alunos e entre eles, como também no desenvolvimento das habilidades orais dos alunos em Língua Inglesa. Pude observar que, diferente do que acontecia nas aulas presenciais, nas quais a prática oral limitava-se ao ambiente da sala de aula, no contexto de ERE, por meio do aplicativo e de outras ferramentas, os alunos podiam enviar mensagens de áudio em Inglês para a professora e para os colegas de forma assíncrona.

De um modo geral, acredito que, apesar dos desafios impostos pelo ERE, essa modalidade de ensino nos convocou à utilização imediata de práticas recomendadas para o ensino em contextos inclusivos a partir de uma reinvenção da sala de aula (CELANI; MEDRADO, 2017) e de adaptações didático-pedagógicas, sempre partindo dos interesses e necessidades específicas do grupo de alunos (SANTOS; LIMA; SOUSA, 2020). No caso da minha turma de Inglês da UAMA, pude observar que as mudanças que foram realizadas possibilitaram aos alunos o desenvolvimento de habilidades linguísticas, de práticas de letramento digital (ainda que em nível básico), uma maior autonomia no aprendizado da língua alvo, e, principalmente, um maior senso de pertencimento e inclusão social.

Relato de experiência sobre o ensino de Inglês para alunos refugiados

Em fevereiro de 2020, como graduando do terceiro ano do curso de Letras-Inglês na UEPB, iniciei uma nova trajetória na minha formação docente inicial com a experiência de um intercâmbio voluntário social na Jordânia, Oriente Médio, com o objetivo de promover a inclusão social de refugiados sírios e sudaneses por meio do ensino de LI. Esse intercâmbio foi realizado como parte das ações do Projeto de Extensão “Direitos

Humanos e Cidadania: a inclusão social de estrangeiros através do ensino de línguas”, bem como do Projeto SOLIDARIS⁶ (“Universidades inclusivas: competências-chave da comunidade universitária para o desenvolvimento de uma cidadania ativa”), ambos sob a responsabilidade da Coordenadoria de Relações Internacionais (CoRI) da UEPB.

Essa trajetória, assim como tudo que aconteceu um mês depois, foi afetada tanto no âmbito pessoal quanto acadêmico-profissional pela pandemia do novo coronavírus, requerendo de nós que fazíamos parte do *A'ylah*⁷ Center (os alunos refugiados, eu, os demais professores e a coordenação) constantes ressignificações sobre nossos papéis como educadores e para além deles (FREIRE, 1987; PERRENOUD, 2001).

Assim que cheguei à Jordânia, já comecei as minhas atividades como professor voluntário de Inglês ministrando aulas presenciais, no período de 11 de fevereiro a 18 de março de 2020, a três turmas, cada uma com uma média de 9 a 12 alunos, sendo estes oriundos da Síria e do Sudão, amparados nos centros de

6 Projeto vinculado ao Programa Erasmus+, financiado pela União Europeia, envolvendo 11 universidades, instaladas na Europa e na América Latina, com o intuito de buscar o acesso e a inclusão de diferentes grupos no mundo universitário.

7 “A palavra *A'ylah* em árabe significa família. E o principal foco da organização é trabalhar com famílias. A família é o pilar fundamental do ser humano, lhe proporcionando proteção, cuidado, amor e ensino. Baseado nessas premissas, é que o *A'ylah Center*, apoiado por voluntários, vem promovendo atividades nas áreas da educação e desenvolvimento social, procurando resgatar pessoas em situações marginalizadas e de extrema pobreza, oportunizando o sentido de pertencimento agregado às oportunidades e reintegrando-as na sociedade, tornando-as sujeitos sociais ativos e produtivos, o que é possibilitado através dos diversos cursos ofertados nas áreas da linguagem e desenvolvimento profissional.” (Minha tradução do trecho retirado da página do Facebook disponível em: <https://www.facebook.com/aylahcenter/>. Acesso em: 15 ago. 2021).

Amã (Capital) e Mafráq (fronteira com a Síria), no Centro *A'yilah* (*Mustaqbal Jidid Association*).

Assim como foi rápido o início do meu trabalho, praticamente foi do dia para a noite que as atividades presenciais desempenhadas em centros educacionais dos setores público, privado e não governamentais, entre outros, foram suspensas na Jordânia sob decreto do rei Abdullah II. Durante esse período, confesso que não sabia o que fazer, pois estávamos todos em *lockdown* por tempo desconhecido pelas autoridades locais e mundiais. O impacto que o distanciamento social provocou foi de muita incerteza e tristeza a respeito do meu trabalho voluntário, e, principalmente, na/para aprendizagem daquele grupo de alunos.

Passados três meses vivendo entre *lockdown* e distanciamento social (ou isolamento social, no nosso caso), a coordenação e eu observamos que o cenário cada vez mais se apresentava desfavorável ao nosso calendário de atividades sociais do 1º semestre, no tocante à assistência a ser dada às 100 famílias sírias e sudanesas. Sabendo dessa realidade e motivados a ajudá-los, a coordenação do Centro solicitou minha colaboração para a elaboração de um projeto de ensino virtual (até aquele momento eu não tinha conhecimento do termo ensino “remoto” ou ERE) para que continuássemos a dar aulas de LI.

Essa proposta foi lançada às turmas por meio de ligação telefônica. Porém, ressalto que, infelizmente, nem todos os alunos puderam ter acesso ao ERE, pois as famílias sírias (em sua maioria, residentes em Mafráq), por fazerem parte do grupo mais vulnerável⁸ sofrendo há cerca de 10 anos com violações de

8 Como consta no Relatório de Tendências Globais (ACNUR, 2021), os sírios estão no topo quando o assunto é deslocamento forçado, e, até o final de 2020, eles somavam 6,8 milhões de pessoas.

muitos de seus direitos, apresentavam maiores dificuldades de acesso aos recursos digitais e à internet. Diante desse fato e da impossibilidade do referido Centro de minimizar aquela situação de alguma forma em um curto prazo, lamentavelmente, só foi possível prosseguir com as aulas para os alunos sudaneses residentes em Amã (Capital).

Assim, após a anuência dos alunos sudaneses sobre o retorno às aulas de forma remota, dei início ao novo planejamento do curso. Para isso, fiz leituras sobre a temática e inseri saberes do componente curricular denominado “Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação” (TDICs), que havia cursado na graduação um semestre anterior ao cenário pandêmico.

Antes de iniciar as aulas propriamente ditas, apresentei ao Centro e, posteriormente, aos alunos, o Zoom (plataforma de videoconferência) para os encontros virtuais e o Google Classroom (plataforma de sala de aula virtual) para postagem das atividades, porque se mostraram caminhos viáveis. Em seguida, selecionei alguns dias para ajudar os outros professores voluntários do *A'ylah* a elaborar um documento com instruções em Inglês sobre as plataformas a serem utilizadas nas aulas. Terminado o trabalho com os professores, instruímos todos os alunos que retornaram nosso contato por telefone, para comparecerem ao Centro em dias e horários específicos, evitando aglomerações, a fim de que recebessem os direcionamentos necessários sobre o uso das plataformas. Como evidenciam Castaman e Rodrigues (2020), acreditamos que todas essas ações evidenciam algumas das adaptações que precisamos adotar, com certa urgência, para podermos acessar os nossos alunos e orientá-los sobre como seguir conosco naquela nova modalidade de ensino-aprendizagem.

Então, como forma de organizar o trabalho a ser realizado, propus aos alunos a seguinte rotina: (i) os alunos deveriam optar

por aulas de 90 minutos ou de 60 minutos (sendo essa segunda a opção preferida por todos, provavelmente para evitar o uso excessivo de dados móveis); (ii) os encontros continuariam duas vezes por semana, como no presencial, bem como no mesmo dia e horário (terças e quintas às 18h); (iii) após as aulas, eu postaria no nosso grupo no WhatsApp alguns vídeos do YouTube em árabe, além de atividades adaptadas por mim com o intuito de colaborar na compreensão do conteúdo; e (iv) as atividades seriam realizadas durante as aulas, ou após o contato efetivo com a temática, e deveriam ser respondidas e apresentadas nos encontros síncronos⁹.

02 de junho de 2020 foi o dia em que iniciamos as atividades on-line por meio de slides que preparei com o intuito de favorecer a visualização do conteúdo. Optei por retomar o *Past Simple* e o aspecto pragmático desse conteúdo (em consonância com as orientações apresentadas pelo British Council “2018), tendo em vista ter sido esse o conteúdo gramatical que estávamos estudando antes do *lockdown*. Confesso que o ERE muitas vezes me deixou nervoso, afinal, era minha primeira vez ministrando aula naquela modalidade, mas, posso dizer que toda experiência foi muito singular. À medida que as aulas iam acontecendo, várias outras atividades foram acrescentadas em nosso trabalho e cresciam as situações do uso das habilidades linguísticas, sempre atendendo critérios de contexto real dos aprendizes refugiados, principalmente, numa perspectiva mais pragmática, visando oportunizar caminhos para a resiliência desses sujeitos por meio do uso da LI, acolhendo-os e quebrando barreiras (BRITISH COUNCIL, 2018; SOUZA DE OLIVEIRA; ARRUDA DE CASTRO, 2021).

9 Ressalto que os alunos apresentaram muitas dificuldades para utilizar o Google Classroom, então, optamos apenas pelo envio de atividades via WhatsApp.

No decorrer das aulas, fiz uso de vários recursos que se mostraram adequados ao contexto de ensino-aprendizagem de LI para os alunos refugiados sudaneses: as plataformas digitais como WhatsApp, YouTube, Instagram; vídeos de outros professores brasileiros e de LI, que foram cooperadores do meu intercâmbio voluntário; o site do jornal Jordan Times; e o BBC Learning English. Reforço que, a cada novo recurso utilizado, os alunos eram consultados sobre conhecê-los e, quando necessário, eu os orientava por meio de instruções escritas (nos idiomas Inglês e Árabe¹⁰) ou vídeos tutoriais criados por mim.

Quanto aos principais desafios enfrentados, posso afirmar que o mais preocupante foi a exclusão de parte dos alunos da turma que não tinham acesso à internet por sua condição de vulnerabilidade. Esse fato comprova a constatação de Abreu (2020, p. 156) ao afirmar que “A exclusão digital é um desdobramento da exclusão social, logo uma questão de políticas públicas”. Assim, por ser uma iniciativa que demandava investimento financeiro, ficamos impossibilitados de agir e modificar a situação em curto prazo. Porém, apesar dessa triste realidade, buscamos seguir motivando os alunos sudaneses a continuarem conosco enfrentando os obstáculos impostos pelo novo contexto social que resultou no ERE.

Além dessa situação, o nosso maior desafio foi em relação às limitações em termos de letramento digital não só por parte dos alunos, mas também por parte de alguns professores que atuavam como voluntários no Centro *A'yulah*. Alguns deles são voluntários com cursos de capacitação no ensino de LI para refugiados e pessoas em contexto de vulnerabilidade, porém, sem experiência para ministrar aulas exclusivamente por meio de plataformas digitais. Foi nesse momento que pude colaborar compartilhando

10 Tradução realizada por uma das coordenadoras do Centro.

os meus conhecimentos, bem como presenciar as iniciativas de cada professor buscando mobilizar novos saberes e práticas em prol da construção de nosso inédito viável (FREIRE, 1987; LIBERALI, 2020).

Com relação às alternativas encontradas para lidar com o novo cenário que se apresentava, percebi que cada uma delas surgiu diretamente associada ao desafio de vivenciá-la, como por exemplo: (1) elaborar um projeto “do zero” e fornecer capacitação no âmbito do letramento digital que contemplasse as necessidades de todos os envolvidos (alunos e professores), sendo eu, ainda, um professor em formação inicial e sem especialização; (2) fornecer condições para que os alunos sentissem motivação ao serem parte dessa nova forma de aprendizagem (apesar de todas as dificuldades impostas pela pandemia); (3) escolher com cuidado as plataformas digitais mais acessíveis para os alunos, tendo em vista nenhuma familiaridade/conhecimento (considerando apenas o WhatsApp) por parte de alguns deles e as minhas limitações de saberes com relação a tais ferramentas; (4) ser criativo na criação e adaptação de atividades para a modalidade on-line; e (5) gerenciar as muitas demandas dos alunos, professores e do Centro, fossem elas dúvidas quanto às atividades, necessidade de reelaboração de atividades, sugestões, dentre outras.

Diante de todas essas vivências, posso dizer que a “situação limite” de ensinar LI para alunos refugiados no ERE provocou reflexões profundas sobre a importância do meu agir docente com urgência e responsabilidade (PERRENOUD, 2001). Além disso, pude enxergar que o aprendizado de LI promoveu conhecimento linguístico que possibilitou aos alunos fazerem uso da língua na venda do artesanato feito por eles para clientes locais e estrangeiros, bem como a resolução de questões migratórias na Jordânia e nos consulados de países que oferecem acolhimento/

asilo e contribuições. Percebi também que essa capacidade, iniciada na realização de atividades em aula, favoreceu o senso de autoestima, autonomia e o sentimento de pertencimento e reintegração à vida social, evidenciando, no geral, dimensões cognitivas, sociais e afetivas dessa experiência de ensino-aprendizagem.

Apresentamos, a seguir, as nossas considerações finais sobre este estudo.

Considerações finais

O cenário de pandemia afetou o mundo todo de forma singular, deixando-nos inseguros e temerosos sobre o que estava por vir e sobre como poderíamos lidar. No caso da educação, a sensação por parte dos educadores, em geral, era de despreparo completo para lidar com as demandas de uma modalidade de ensino que nos foi imposta de forma imediata: o ERE.

Na nossa experiência de ensino de Inglês em contextos inclusivos não foi diferente; vivenciamos, assim como todos os professores, as limitações características do ERE, tornando o nosso trabalho exaustivo e, por muitas vezes, preocupante, sobretudo por seu caráter excludente em relação a muitos de nossos alunos.

Porém, considerando as necessidades dos alunos que puderam estar conosco nas nossas salas de aula virtuais, constatamos a urgência de agirmos. E foi nessa perspectiva, assim como evidencia Liberali (2020), que fomos convocados, de alguma forma, a adotar a proposta freireana sobre a construção do inédito viável (FREIRE, 1987) e criarmos outras possibilidades de enfrentamento, partindo das demandas efetivas de nossos grupos de aprendizes, bem como dos recursos e saberes que tínhamos ao nosso dispor.

Assim, ao longo deste capítulo, ao relatarmos as nossas experiências no ERE de LI para os alunos idosos da UAMA/UEPB e para os alunos refugiados sudaneses na Jordânia, identificamos que os desafios enfrentados perpassaram, principalmente, questões relacionadas às lacunas em termos de letramento digital por parte de nossos alunos.

No que diz respeito às alternativas encontradas, observamos que o ponto de partida foi o nosso cuidado, como professores, às necessidades específicas de nossos grupos de alunos no momento de planejamento das aulas, bem como nas adaptações didático-pedagógicas realizadas, contemplando nessas práticas as dimensões cognitiva, social e afetiva do processo de ensino-aprendizagem de LI.

Diante do exposto, concluímos que, ao priorizarmos as particularidades de nossos grupos de alunos ao planejarmos nossas ações e realizarmos as adaptações necessárias, estávamos, na verdade, não só construindo o nosso inédito viável, mas vivenciando práticas fundamentais em qualquer contexto de ensino que se pretenda inclusivo, independentemente da modalidade a ser adotada.

Referências

ABREU, Bianca de Macedo. Inclusão e acessibilidade em tempos de pandemia. **Pedagogia em Ação**, v.13, n. 1, 2020. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23705>. Acesso em: 18 out. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia de Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia de Assuntos Jurídicos, 2015. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/leil13146.htm. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.632**, de 6 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia de Assuntos Jurídicos, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113632.htm. Acesso em: 27 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer Conselho Nacional de Educação /Conselho Pleno nº 05/2020**, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pc-p005-20&category_slug-marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 out. 2021.

BRITISH COUNCIL ORG. **Language for Resilience: Cross-disciplinary perspectives on the role of language in enhancing the resilience of Refugees and Host Communities.** Edited by Dr Tony Capstick. 2018. Disponível em: https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/language_for_resilience_-_cross-disciplinary_perspectives_0.pdf. Acesso: 26 out. 2021.

CASTAMAN, Ana Sara; RODRIGUES, Ricardo Antônio. Educação a distância na crise COVID – 19: um relato de experiência. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 6, p. 1-21, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/340905918_Educacao_a_Distancia_na_crise_COVID_-_19_um_retrato_de_experiencia. Acesso em: 15 set. 2021.

CELANI, Maria Antonieta Alba; MEDRADO, Betânia Passos. **Diálogos sobre inclusão: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras.**

Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17^a edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Agência de notícias.** Brasília/DF: IBGE, 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/24036-idosos-indicam-caminhos-para-uma-melhor-idade>. Acesso em: 27 out. 2021.

LIBERALI, Fernanda Coelho. Construir o inédito viável em meio à crise do coronavírus – lições que aprendemos, vivemos e propomos. *In: LIBERALI, Fernanda Coelho; FUGA, Valdite Pereira; DIEGUES, Ulysses Camargo Corrêa; CARVALHO, Márcia Pereira de.* (Orgs.). **Educação em tempos de pandemia: brincando**

com um mundo possível. 1. Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 13-21.

LUCENA, Cláudio. Redes sociais como pontes para a colaboração. **Cadernos Adenauer** – Participação e instituições democráticas no combate à pandemia, Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, v. XXI, n. 4, p. 115-131, dez. de 2020. Disponível em: <https://www.kas.de/documents/265553/0/KA+Cadernos+2020.4.pdf/f0fd932a-4d9b-f5fb-199b-78637d516e5e?version=1.0&t=1608142419843>. Acesso em: 15 mar. 2021.

MACHADO, Hayat Boulos; CHAVES, Maria Inês; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. Inglês na terceira idade: um sonho tornando-se realidade. **Revista Conexão**, UEPG, v. 5, n. 1, p. 36-38, 2009.

MORAIS, Ione Rodrigues Diniz; GARCIA, Tânia Cristina Meira; RÊGO, Maria Carmem Freire Diógenes; ZAROS, Lilian Giotto; GOMES, Apuena Vieira. **Ensino remoto emergencial: orientações básicas para elaboração do plano de aula**. Natal: SEDIS/UFRN, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/29766>. Acesso em: 25 out. 2021.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da Pesquisa para o professor Pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOREIRA, José Antônio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *onlife*. **Revista UFG**, [s. l.], v. 20, n. 26, p. 2-35, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 11 out. 2021.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. Docência para a Terceira Idade. **Revista Olhar do Professor**, Ponta Grossa, Editora UEPG, v. 4, n. 1, p. 21-32, 2001.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: Assembleia Geral da ONU, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/hama-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 27 out. 2021.

ONU – Organização das Nações Unidas. **World Population Prospects 2019: Highlights**. United Nations: New York, 2019. Disponível em: https://population.un.org/wpp/Publications/Files/WPP2019_Highlights.pdf. Acesso em: 23 out. 2021.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PORTO, Maria Augusta Rocha. **Tempo cognitivo e tempo social nas aulas de Inglês para a envelhescência e terceira idade**. São Paulo: Blucher, 2018.

SANTOS, Elzanir dos; LIMA, Idelsuite de Sousa; SOUSA, Nadia Jane de. “Da noite para o dia” o ensino remoto: (re)invenções de professores durante a pandemia. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 16, p. 1632-1648, Edição Especial, 2020.

SILVEIRA, Karyne Soares Duarte. **“A gente já cresceu muito”**: dos (des)encontros da formação docente inclusiva aos indícios de desenvolvimento profissional no ensino de Inglês para idosos. 2020. 179f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

SOUZA DE OLIVEIRA, Evellin Bianca; ARRUDA DE CASTRO, Filipe. Language for resilience: desafios e possibilidades no ensino/aprendizagem de línguas para refugiados falantes de árabe. *ÑEMITÝRÃ*, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 165-173, ago. 2021. Disponível em: <http://www.nemityra.fl.una.py/nemityra/index.php/revn/article/view/83>. Acesso em: 22 out. 2021.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 27 out. 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 22 out. 2021.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020:** América Latina e Caribe – Inclusão e educação para todos. Paris, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375582>. Acesso: 22 out. 2021.

XAVIER, Antônio Carlos. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. *Revista Calidoscópico*, v. 9, n. 1, p. 3-14, jan./abr., 2011.

XAVIER, Manassés; SERAFIM, Maria Lúcia. **O WhatsApp impactando novas possibilidades de ensinar e de aprender no contexto acadêmico.** São Paulo: Mentres Abertas, 2020.

ENSINO BILÍNGUE EM AULAS REMOTAS DE LÍNGUA INGLESA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Amanda Janynne Ribeiro Figueirêdo
Daniela Gomes de Araújo Nóbrega

Introdução

Primейро semestre de 2020, época letiva de organização e adaptação escolar. De repente, o mundo se depara com uma pandemia sob a ameaça de um vírus letal e as escolas do mundo todo são obrigadas a fechar as portas e enviarem alunos e professores para casa.

Em nosso país, estado, na cidade de Campina Grande-PB não foi diferente. Uma cidade tida como universitária, com escolas de diversos tipos e tamanhos se viu desde março do corrente ano (2020) vivendo uma situação atípica. Os professores e alunos passaram a viver outra realidade de ensino. Docentes acostumados ao ambiente escolar deveriam se adaptar ao ensino realizado virtualmente, on-line, de maneira remota. Mudanças de horário, local, maneiras de ensinar, práticas de sala de aula, tudo teve que ser repensado para que melhor se adéque à nova realidade. Exigindo o desenvolvimento de habilidades e competências profissionais, professores em formação inicial e aqueles que já ensinam há anos tiveram que se reinventar.

Abordando um tema que vem crescendo dentro do ensino de línguas estrangeiras, com este trabalho, abordamos a temática do ensino bilíngue durante uma pandemia. Inicialmente, discutimos o processo de ensino de Língua Inglesa sob a ótica bilíngue

em um contexto de aulas remotas¹ e, mais adiante, apontaremos as mudanças na prática de ensino realizadas para o processo de adaptação de professores e alunos; identificando as ferramentas digitais mais utilizadas no ensino remoto e como foram usadas.

Por conta das mudanças provenientes do contexto pandêmico, conforme foi mencionado anteriormente, destacamos a necessidade de ilustrar como ocorre essa nova prática de ensino da Língua Inglesa, considerando o contexto bilíngue, remoto e híbrido. Como aporte teórico, nos referenciamos nas pesquisas que caracterizam o contexto do ensino bilíngue no Brasil, e as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo professor para ensinar no contexto bilíngue no formato de aulas remotas (MESQUITA, 2020; MEGALE, 2019; 2021; FILHO, 2014).

Com base na emergente realidade de ensino remoto, é objetivo geral desse trabalho, discutir o processo de ensino de Língua Inglesa sob a ótica bilíngue no contexto de aulas remotas. De maneira específica, apresentamos as mudanças na prática de ensino realizadas para o processo de adaptação de professores e alunos; e, através de experiências pessoais, relatar as características e etapas de adaptações desses processos. Como objetivo específico, iremos identificar e explicar sobre o uso de algumas ferramentas mais utilizadas durante as mudanças decorrentes do ambiente escolar.

Este trabalho se divide em 4 seções. Na primeira, faremos uma reflexão sobre a nova realidade de ensino, dando destaque

1 “A ideia é que o professor e alunos de uma turma tenham interações nos mesmos horários em que as aulas da disciplina ocorreriam no modelo presencial. [Isso significaria] manter a rotina de sala de aula em um ambiente virtual acessado por cada um de diferentes localidades”. Texto retirado de artigo “O que são aulas remotas?”, do site SAE.DIGITAL. Disponível em: <https://sae.digital/aulas-remotas/>. Acesso em: 21 ago. 2021.

para a reinvenção de profissionais do ensino de línguas, práticas de ensino e competências necessárias a este profissional. Na segunda seção, faremos um breve panorama sobre o ensino bilíngue no Brasil, pontuando suas principais características. Na terceira, a metodologia usada para a realização desse trabalho será apresentada e explicada. Na quarta seção, será apresentado um relato de experiências de uma professora de Inglês em formação inicial fazendo reflexões sobre o ensino remoto, aulas síncronas, assíncronas e toda a mudança do processo de ensino de Língua Inglesa em meio ao período pandêmico (2020/2021) em um contexto de ensino particular.

A palavra do ano é reinvenção – professores e práticas de ensino

A prática de sala de aula para docentes em formação inicial pode ser algo hostil ou prazeroso de acordo com experiências vivenciadas pelos mesmos. Uma mistura de métodos, abordagens e experiências passam a construir no profissional o desenvolvimento de competências e habilidades. Magali Barçante (2014), por exemplo, aponta ao menos cinco competências que o profissional da educação desenvolve ou ao menos que se espera desenvolver durante sua profissão, são elas: linguístico-comunicativa, implícita, teórica, aplicada e profissional.

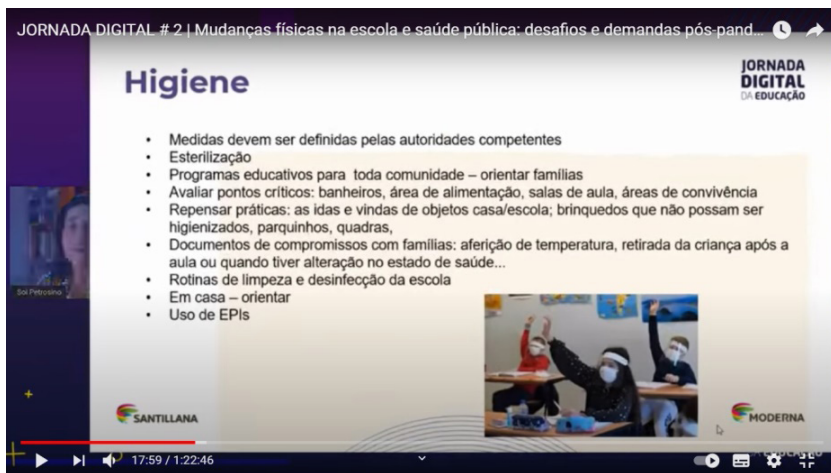
A competência linguístico-comunicativa envolve a produção da língua, sentido, experiência, a capacidade do uso das quatro habilidades (compreensão auditiva, produção oral, leitura e produção escrita), fluência e proficiência. Competência implícita é o que se pode chamar de instinto, a memória do professor. São aquelas experiências anteriores que, quando alunos, fizeram parte da história de vida de cada um. Competência teórica diz respeito ao saber, à literatura da área que se usa para atualizar-se,

formalizando um saber específico. Tem-se também a competência aplicada, que é a junção da teoria e prática pedagógica, ela é uma das que mais capacita o professor, o qual busca sustentação teórica para se adaptar em cada situação. Aprofundarei a discussão sobre essas questões mais à frente. E a competência profissional que se dá através do reconhecimento da importância do ensino, é o assimilar dos direitos e deveres da classe profissional, o papel de um professor, o pensamento de que sempre precisamos de formação. Todas essas competências são interdependentes e encontram-se sempre em fluxo, não param enquanto houver vida profissional.

E, seguindo esse fluxo, abarcar a questão da experiência docente [...] requer cuidados de diferentes ordens (FAZENDA, 2003), cuidados nas pressuposições teóricas, cuidados ao relacionar saberes ao espaço e tempo vivido pelo professor, cuidados no investigar os conceitos por ele apreendidos que direcionaram suas ações. (FAZENDA, 2015). O que vem a concordar e conversar intrinsecamente com a ideia defendida por essa pesquisa; o tempo, a mudança no contexto de ensino e sala de aula em meio a uma abundância de novidades passa a exigir do professor e do aluno adaptações.

Para entendermos melhor e esclarecermos o contexto pandêmico para o mundo em geral e o ambiente escolar, apresento a seguir algumas imagens de caráter ilustrativo, que demonstram as diversas adaptações de escolas e profissionais da educação:

Figura 1 - Formação on-line para professores com orientações sobre processo de higienização dos ambientes



Fonte: Arquivo pessoal/ Internet (2020).

O processo de formação on-line, que antes acontecia em núcleos, por assim dizer, menores e em contextos pontuais, específicos, tais como o aluno e formador/mentor estando em regiões geográficas diferentes, por exemplo, passaram a se multiplicar em todo o mundo. No Brasil, não foi diferente. Com toda a necessidade de adaptação e busca por soluções, porém, as formações ganharam ares de congressos e mesas redondas virtuais, os chamados *webinars*, acompanhados remotamente por centenas de profissionais, com tópicos relacionados à segurança no trabalho e saúde. Na Figura 1, acima, vemos um trecho de uma palestra em um evento chamado “Jornada Digital da Educação”, promovido pela editora Moderna, assim como também é ilustrado, na Figura 2, a seguir:

Figura 2 - Mapa mundial apresentando os países com escolas totalmente fechadas em junho de 2020

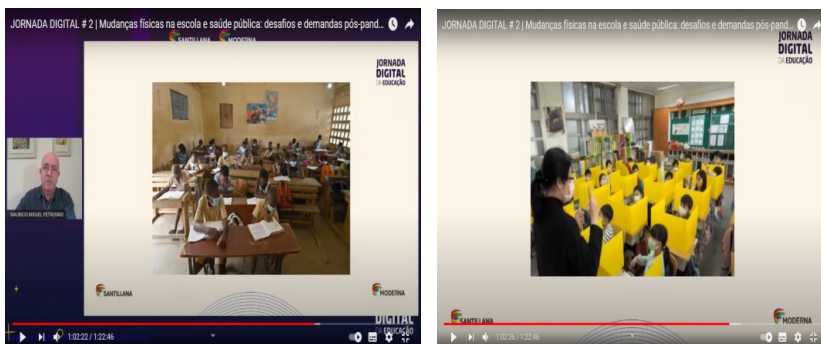


Fonte: Arquivo pessoal / Internet (2020).

No mapa apresentado na imagem acima, vemos a professora Sônia Lopes, conhecida pela edição de diversos livros de Biologia para o ensino médio, discutindo sobre a quantidade de escolas fechadas simultaneamente ao redor do globo no período de junho de 2020. No mapa, pode-se ver em sua maioria, as cores terra e laranja representando os países que continham suas escolas fechadas no momento.

Nesse mesmo evento de formação supracitado, foi possível prever, observar, imaginar como seria a volta as aulas dentro das escolas, o que ilustro utilizando as imagens abaixo:

Figuras 3 e 4 - Diferenças de volta as aulas em contextos sociais diferentes.



Fonte: Arquivo pessoal / Internet (2020).

Podemos ver nas imagens acima, quando ainda não se havia na prática um retorno às aulas presenciais, que o profissional da educação e alunado já pensava neste retorno, estudando possíveis soluções e pensando, discutindo adaptações do ambiente escolar. O que (dentro deste contexto educacional pandêmico, claro) acaba por sofrer influência das condições econômicas de cada país, cidade, ou até mesmo escolas, privadas e públicas.

Essas imagens trazidas para este trabalho nos situam e contribuem para que possamos discutir as diversas transformações que o ensino sofreu durante a pandemia. Contextualizando um pouco, é preciso retomar o início de todo esse processo.

Final de 2019, primeiro semestre de 2020, época letiva de organização e adaptação escolar. A competência aplicada, aquela citada anteriormente, é chamada quase forçadamente a se desenvolver. De repente, o mundo está sob a ameaça de um vírus letal e as escolas do mundo todo são obrigadas a fechar as portas e enviarem alunos e professores para casa. O que visualizamos na Figura 2.

“Pandemia, por definição é uma doença epidêmica de ampla disseminação” (MICHAELIS, 2021), sem remédios, sem uma vacina até então, o vírus COVID - 19 se espalha por todo o mundo. O que se pode ser feito? Prevenção. E, assim, a população passa a desenvolver toda uma mudança de vida, mudança de rotina, precisando usar a competência aplicada para se reinventar e se adaptar à nova realidade. O que é também retratado nas imagens anteriores, por se tratar de uma formação para profissionais do ensino, como dito anteriormente.

E de qual realidade estamos falando? Daquela em que alunos, professores e familiares tiveram que se unir para não parar. Sim, não poderiam parar, pois, afinal, vivemos em um mundo ativo, multifacetado, integrado entre poder financeiro, atividades, vida familiar etc. E, em um processo de adaptação forte, dentro desse contexto educacional, estavam os professores.

Diante disso, os professores e escolas passam a buscar ferramentas que permitiriam o desenvolvimento e o processo de adaptação de um novo formato de sala de aula, sobre o qual discutiremos um pouco mais, adiante. O ensino, antes realizado na escola de maneira presencial passaria a ser totalmente on-line.

O ensino bilíngue no Brasil

Bilinguismo, educação bilíngue, multilíngue, plurilíngue são termos associados ao ensino, aprendizado e vivência de uma nova língua dentro de um contexto educacional e cultural diverso. Com uma crescente onda imigratória, seja por razões sociais, conflitos armados ou outros, acredito que as salas de aula na América Latina como um todo, e isso não difere no Brasil, será cada vez mais diversa e plural. Recebendo alunos de diversas partes do mundo, o professor deve lidar com experiências diferentes, variações da língua alvo e até mesmo contextos

de ensino de línguas inclusivas (língua de sinais, indígenas, imigrantes advindos de outros países). Tendo em vista esse aspecto, usaremos aqui não só o termo bilíngue, mas também multilíngue. O que, no meu olhar, enquanto professora, envolve não só a Língua Inglesa, mas as diversas línguas inseridas no contexto, na conjuntura do aluno em momento atual.

Todo esse aspecto, porém, ainda se encontra pouco discutido no contexto de formação inicial de professores de Língua Inglesa. Tais termos já eram discutidos há alguns anos, através de linguistas como Ofélia Garcia, lá em 2009, por exemplo. Podemos vislumbrar tal contexto em um trecho de fala da própria estudiosa, retirada do artigo de Rayssa Mesquita (2020), livremente traduzido por esta autora, que escreve: “Nós entendemos que é um fenômeno multidimensional, um complexo linguístico, psicológico e sociocultural comportamental e que inclui diversos aspectos, por envolver diferentes áreas da vida humana” (GARCIA, 2009 *apud* MESQUITA, 2020). Porém, tal termo –bilíngue - só veio a estar em alta, popularizar-se, na última década.

Presente em muitos países, a cultura bilíngue/ multilíngue é algo comum ao redor do mundo. Diversos países orientais, ocidentais possuem em sua característica aspectos que lhe permitem o desenvolvimento de várias línguas, dialetos oficiais ou não. Quando nos voltamos para a área da educação, no ensino bilíngue, o ensino da língua é levado quase a segundo plano, quando nos referimos a aspectos gramaticais, por exemplo.

Utilizando-se de um sistema de “*content learning*” o que, em termos gerais, é o que chamamos de aprendizado através de conteúdo, o processo de aprendizado se dá não na língua alvo em si, mas no conteúdo apresentado. Conteúdo esse que pode ser de diversas áreas do conhecimento, da vida humana ou animal; matemática, cidadania, valores, ciências, história etc. Como uma de suas principais características, a língua alvo do aprendizado

em um ensino bilíngue passa a ser usada como ferramenta de instrução, torna-se um meio para se chegar a algum objetivo. Seja ele o desenvolvimento de projetos, atividades ou exercícios e, com isso, ter uma experiência vívida da língua.

Pensamento em sintonia com o que é discutido por Renata Sousa (2021, p. 47) quando argumenta que

o aprendizado integrado entre língua e conteúdo recebe atenção especial em contextos de educação bilíngue [...] possibilita a instrução por meio de situações em que o uso da língua seja significativo e situado e, por essa razão, favorece o desenvolvimento do bilinguismo e do multilinguismo.

Não é segredo para os teóricos que, com o desenvolvimento de um mundo plural, multicultural, onde se faz necessário o desenvolvimento de agilidade de resolver processos de comunicação, financeiros etc, as línguas inglesa, principalmente, destaca-se e há muito é vista como língua franca (a língua comum a dois falantes de língua distintas, utilizada para comunicação e entendimento) (CRYSTAL, 2003). No contexto educacional, para ilustrar esse vivenciar plural, a aprendizagem de línguas permite ao aluno desenvolver competências que irão servir para suas vidas também.

Diante de um cenário onde conhecimento é destaque, o qual é visto como algo poderoso, os pais procuram cada vez mais escolas que possam oferecer algum diferencial aos seus filhos. Nos últimos anos, viu-se o desenvolvimento ou reorganização de escolas que fizeram mudanças pedagógicas na prática de ensino para atender a essa demanda. Evidenciando o diferencial, surge o ensino bilíngue nas escolas regulares de ensino, com turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, abrangendo

alunos que vão desde um ou dois anos de idade, até os jovens adolescentes.

No Brasil, de acordo com o Ministério da Educação, o ensino de Língua Inglesa só é obrigatório a partir do 6º ano do Ensino Fundamental (anos finais), porém, hoje em dia, encontramos crianças de turmas de Educação Infantil 1, 2, 3, e assim por diante, tendo cada vez mais oportunidades de contato com uma segunda língua. É cada vez mais comum encontrar propostas de escolas que desenvolvem programas bilíngues. Podemos verificar tal situação no comentário de Antonieta Megale (2019):

Como fenômeno ainda recente, diversas escolas bilíngues enquadradas nessa modalidade [elitista] foram abertas nos últimos anos e muitas instituições de ensino monolíngues regulares modificaram sua proposta curricular para que fossem nomeadas escolas bilíngues e, com isso, atingissem maior parcela da população brasileira de alta renda. (MEGALE, 2019).

Todo esse cenário, descrito acima, passa a influenciar no desenvolvimento de práticas de ensino, em especial, em práticas que envolvam abordagem comunicativa. Afinal, a educação bilíngue nasce da necessidade da sociedade por um aprendizado integrado a um meio, de um mundo onde tudo está ligado pluralmente.

Metodologia

Esta pesquisa classifica-se como um relato de experiência de natureza qualitativa. Sobre a pesquisa qualitativa, Maanen (1979) afirma:

Assume diferentes significados no campo das ciências sociais. Compreende o conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação. (MAANEN, 1979, p. 522).

O que concilia com a fala de José Neves (1996, p. 01),

em sua maioria, os estudos qualitativos são feitos no local de origem dos dados; não impedem o pesquisador de empregar a lógica do empirismo científico [...] parte da suposição que seja mais apropriado empregar a perspectiva da análise fenomenológica. O desenvolvimento de um estudo de pesquisa qualitativa supõe de um corte temporal-espacial de determinado fenômeno por parte do pesquisador.

O que condiz com nossa pesquisa que discorre sobre o período específico de pandemia da COVID -19 e contexto específico de ensino de língua.

Sendo assim, esse trabalho categoriza-se na pesquisa qualitativa, pois discorrerá sobre textos e situações que ocorreram em período específico de tempo - de fevereiro de 2020 até o presente momento - o que configura em recorte temporal sobre

um fenômeno cultural e social, gerado através de mudanças do ambiente e procedimentos de trabalho de profissionais da educação.

Este trabalho também se configura como um relato de experiência por se utilizar de exemplos reais do cotidiano da pesquisadora/professora. Através de relatos de exemplos de formações e experiências profissionais, relato de como foi realizado o processo de adaptação profissional como professora de Língua Inglesa em um contexto bilíngue no ambiente remoto e híbrido. Como recorte de tempo, analiso a vivência dos anos letivos de 2020, o período de fevereiro a dezembro de 2020, período em que as escolas da cidade de Campina Grande – PB (local de residência profissional e pessoal) ficaram fechadas, e 2021, até o presente momento. Tendo como ambiente de observação e análise contextos advindos de uma escola privada de Ensino Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais. A escola possui em seu corpo discente alunos entre 01 e 12 anos de idade, tendo sido meus alunos discentes das turmas de Educação Infantil 4 e 5, 1ºs e 2ºs anos, pelo período diurno.

Relato de experiência sobre ensino bilíngue em ensino remoto

Durante cerca de pouco mais de um ano e meio de período pandêmico e pós pandêmico, o professor, de uma maneira geral (e me incluo neste quadro) precisou perpassar por diversos ambientes educacionais. Desde o ensino remoto (emergencial) à culminância do ensino híbrido². Adaptação é a palavra que mais

2 “Híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a

se repete em conversas, pesquisas e formações entre acadêmicos. A rotina, o dia a dia de professores e alunos tem se transformado a cada três ou quatro meses, de acordo com o grau de infecção e risco vivenciados por todos.

Em um primeiro momento, chegou-se a comparar aulas remotas com Educação à distância (EAD), as quais se diferem em relação à autonomia do alunado e elaboração de aulas, atividades e até mesmo adaptação pelo próprio professor. Souza (2021) elucida,

Ensino remoto envolve mais do que simplesmente carregar um conteúdo educacional [em plataformas on-line], pois é um processo de aprendizagem que promove agência, responsabilidade, flexibilidade e escolha aos alunos. [...] Em modelos de EAD conhecidos e adotados até então, eram comuns práticas fechadas com pouca ou nenhuma intervenção do docente durante o curso ou replanejamentos decorrentes de distintos. (SOUZA, 2021, p. 52).

Com relação ainda ao EAD, Souza (2021, p. 55) explicita que “Nesses contextos, havia, por exemplo, definição prévia de conteúdos e sequência de apresentação, dos meios de divulgação desses conteúdos e das formas de avaliação, fixas e independentes do alunado”. Essa característica específica também pode ser vista em contextos de ensino remoto emergencial, porém, com uma flexibilização maior.

conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços”. (MORAN, 2015, p. 27).

Levar a escola para dentro de casa tem sido a realidade de diversos professores, assim como eu. As casas passaram a ter um espaço definido para sala de aula, tanto se você é aluno, como também professor. Os materiais agora, além de físicos, também eram majoritariamente on-line. Quadro, mesa, lápis, livros se juntariam às salas de “chamadas” virtuais (Google Classroom, Zoom), aos computadores, aos aplicativos, microfones, celulares e diversos sites utilizados para dinamizar as aulas remotas. Dessa vez, principalmente com classes de alunos pequenos, havia uma nova figura, um novo personagem, estavam presentes pais e/ou responsáveis, babás, avós, tios, ou seja, aquela pessoa que estivesse mais disponível para acompanhar o aluno em aula.

Era preciso pensar rápido, se estruturar, estudar e executar tudo ao mesmo tempo, de maneira organizada e facilitadora para os familiares dos alunos, explicando como seriam essas aulas on-line. Era preciso ter empatia com os pais que se tornariam principais colaboradores do trabalho dos professores, com os próprios profissionais da educação e alunos que viviam essa situação pela primeira vez. Renata Condi de Souza (2021, p. 45) ilustra bem essa ideia ao afirmar que: “Acima de tudo, a preocupação com a empatia e a escuta ativa é uma das características do ensino remoto, emergencial ou não”.

Era preciso sinalizar aos pais e/ou responsáveis o que os alunos iriam estudar durante as aulas. Começou-se, então, um processo desgastante para muitos professores, a elaboração de roteiros e mais roteiros de estudo, cronogramas com informações detalhadas de como proceder, do que fazer durante a aula. Em linhas gerais, alunos, pais e professores desenvolviam novas formas de aprendizado e trabalho.

Em se tratando de professores de Língua Inglesa em um contexto bilíngue, a demanda de adaptação ainda viria a tomar rumos inesperados. Nas escolas que ofereciam programa bilíngue, como se dariam essas aulas? Podemos identificar aqui dois olhares. Vieses distintos, positivos e negativos. De acordo com conhecimento empírico colhido através de conversas entre profissionais da área, era possível, na época de início da pandemia, perceber algumas preocupações. Como seria a aceitação de aulas totalmente ministradas em Língua Inglesa para dar instruções? Para familiares que acompanhavam os alunos e não tinham conhecimento da língua franca esse processo de adaptação acabou sendo mais difícil. O que impactava no planejamento e execução do trabalho do profissional de língua.

Começou-se a estudar e produzir as chamadas aulas assíncronas, tidas como aquelas em que não é realizada ao vivo, ou seja, aulas que não são apresentadas na presença do professor e alunos, que os alunos podem acessar em horários e dia que quiserem. Era também preciso fazer o uso de legendas; era preciso ser criativo e intuitivo, e contar com o apoio de familiares e amigos. Como pontos positivos observados, o professor passa, então, a produzir seu próprio material de trabalho e cria-se uma rede de apoio entre equipes de profissionais³.

Para as aulas síncronas, aquelas apresentadas ao vivo, ou seja, aulas que são apresentadas na presença de professor e alunos de forma on-line geralmente fazendo o uso de alguma ferramenta on-line, como aplicativos como Zoom e Meet, era preciso dinamizar o máximo possível e, em um processo também de adaptação, foi necessário pelo menos a princípio, mesclar a língua

3 É possível ver material ilustrativo desses tipos de aulas ao final desse artigo, no Apêndice.

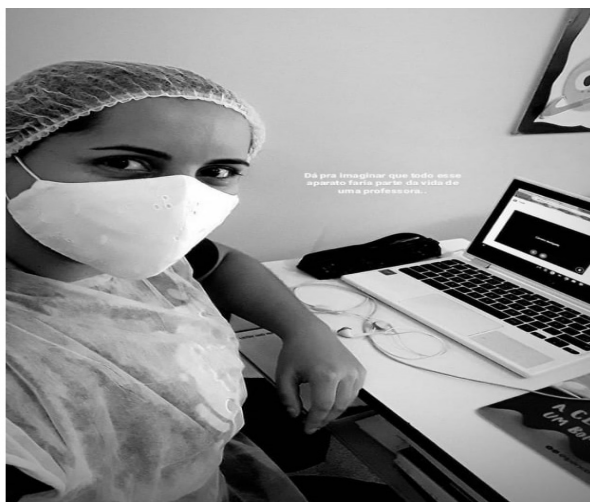
materna com a língua que estava sendo usada anteriormente, em todo o horário de aula, a Língua Inglesa.

Instruções para ligar, desligar câmera, ligar, desligar microfone, explicar sobre tarefas de casa, tirar dúvidas, tais procedimentos passaram a ser executados pelo professor, fazendo o uso da língua materna do alunado, em sua maioria, o Português. O que, em longo prazo, a meu ver, torna-se o hábito de falar totalmente em Língua Inglesa com os alunos uma experiência distante e que poderia gerar um pouco de retrocesso no desenvolvimento da habilidade de *speaking*, em se tratando do processo de aquisição da língua alvo durante o aprendizado.

Com o tempo e a melhora gradativa com relação aos riscos da pandemia, com o desenvolvimento e aplicação de vacinas que preveniam as formas graves da doença, os professores começam a passar por novas adaptações de ambiente de trabalho. As aulas continuavam remotas, porém os professores, dessa vez, poderiam estar nas escolas que iniciavam o processo de abertura. Era preciso cuidar da vestimenta e itens de proteção de toda uma classe de trabalhadores que nunca tinham se preparado para aquela experiência. Para, em seguida retomar o ensino presencial que não seria mais o mesmo.

Na imagem a seguir, ilustro minha vivência de preparação para início de aula: utilizando equipamentos de proteção, feliz pelo retorno ao ambiente escolar, porém ainda com medo do que poderia acontecer quanto à exposição a riscos.

Figura 5 – Momento de preparação para dar aula, já em ambiente escolar, utilizando toca e bata de proteção, máscara, além do fardamento habitual



Fonte: Arquivo pessoal (2021).

Aos poucos o ensino tido como híbrido estava ressurgindo na vida profissional de pais, professores e alunos. Sob a ótica da empatia, os pais poderiam escolher enviar seus filhos à escola ou não. Era preciso sentirem-se seguros para a volta às aulas. Os que ficavam em casa, assistiam à aula simultaneamente aos demais alunos da sua classe, só que de maneira remota.

Fazendo o uso das palavras de Garrison e Vaughan (2007), Sousa (2021) reafirma:

A princípio, quatro fatores devem ser considerados na organização de um curso no modelo de ensino híbrido: quais são as necessidades dos alunos; quais são as demandas da instituição de ensino; quais são as razões para a adoção do ensino híbrido; e em qual tipo de curso ele será aplicado (GARRISON; VAUGHAN, 2007). A consideração desses fatores leva a refletir, por

exemplo, sobre como adequar o ensino híbrido para crianças muito pequenas: elas tendem a ser menos autônomas e, como consequência, podem ter melhor aproveitamento se o modelo híbrido intercalar uma aula on-line e uma presencial. (SOUSA, 2021, p. 52).

Figura 6 - Professora em sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal (2021).

Na imagem acima, a professora está em sala bilíngue, em modelo híbrido, utilizando, ao mesmo tempo, um total de sete ferramentas para ministrar a aula para uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental I: celular e fones de ouvido (para captação de áudio da fala da professora), Chromebook (para captação de áudio de vídeo apresentado), laptop (para acesso aos alunos da plataforma on-line), Datashow (para exibição de imagens aos alunos do presencial) e câmera acoplada ao Datashow (para transmissão da imagem da professora).

É justamente esse contexto que tem sido utilizado na maioria das escolas que possuem programas bilíngues. De acordo com a quantidade de alunos em sala, observando a segurança sanitária. Observando a demanda da escola e professores, pais e alunos, o modo e prática de ensino vão se adaptando. Algumas escolas optam por permanecer com um professor para a aula presencial e outro profissional para a aula remota. Outras escolas optam pelo mesmo professor, que já seguia com a turma de maneira remota, seguir realizando a adaptação ao modelo híbrido. Fazendo com que este se transforme naquele professor polvo, fazendo uma analogia ao animal de múltiplos tentáculos. O professor precisa ter vários braços, olhos e ouvidos para lidar ao mesmo tempo com as demandas da turma que está presencial e on-line, em um mesmo período de tempo.

De um modo geral, é preciso envolver os dois grupos de alunos: os que estão em casa precisam sentir-se engajados, participantes ativos, assim como os que estão em sala de aula. O professor ganha um papel de mediador, tentando voltar a sua atenção para os dois grupos ao mesmo tempo. Quando se fala de engajamento, Souza (2021, p. 62) complementa que “diante dos quadros descritos, a aplicação de estratégias e metodologias centradas no aluno, tais como as propostas de metodologias ativas em ambientes híbridos de aprendizagem, parece poder contribuir de maneira positiva para o engajamento e o desenvolvimento do conhecimento”.

Considerações finais

Ao discorrermos sobre o sistema escolar e suas peculiaridades, podemos destacar que, conforme explicado por Abrantes e Camargo (2015), a escola e o sistema educacional precisam ser compreendidos enquanto “instância de mediação” para

intermediar as ações da escola e seus significados, as práticas sociais da sociedade e o desenvolvimento dos alunos.

Com base no que os autores supracitados refletem, podemos pensar e questionar: quais serão as mudanças observadas entre as próximas gerações de alunos, pais e professores, passados o período pandêmico? Novas organizações sociais são observadas, fazendo com que, culturalmente, haja alterações e adaptações ao modelo vigente de sobrevivência, e isto se aplica à área da educação.

É preciso planejar, sugerem os autores Bacich *et al.* (2015), quanto ao ensino híbrido e remoto, porém, após tantas revoluções tecnológicas necessárias e realizadas de maneira emergencial em meio à pandemia, podemos inferir que o ponto principal na vida do profissional da educação não são as transformações de ambiente escolar ou as transformações construídas em meio ao ensino, em especial o do bilíngue, pelo contrário, é a capacidade de se reinventar.

Vivenciar tais experiências neste trabalho fez a professora, cujo relato foi feito na seção anterior, crescer como pessoa, profissional e ampliar seus olhares às reais necessidades dos alunos, assim como às suas próprias necessidades. As competências, citadas anteriormente, no início deste artigo, auxiliaram a professora na construção de uma inteligência emocional, para que ela pudesse passar por todo o caminho que estava sendo trilhado.

Pensando novamente nas próximas gerações de professores de Língua Inglesa em contextos de programa bilíngue, apresentamos e deixamos com você, leitor(a), algumas medidas práticas de como desenvolver um maior engajamento entre o alunado por meio do ensino remoto e/ou híbrido. Tais medidas são topicalizadas no Anexo a partir da obra de Megale (2021), e visam proporcionar ao aluno um maior entendimento para o seu aprendizado.

As transformações não irão parar por aqui. O que será que as próximas décadas nos reservam? Sempre será preciso estudo, pesquisa e empatia para com o outro. Ser professor de Língua Inglesa permite-nos inspirar a outros e, portanto, desejamos que este trabalho possa contribuir algum dia, de alguma forma, para que outras pessoas possam enxergar aquele período difícil (anos de 2020 e 2021), que muitos prefeririam esquecer, mas que, de maneira positiva, acabou gerando profissionais de ensino curiosos e revolucionários.

Referências

ABRANTES, Rodrigo da S.; CAMARGO, Ailton, L. **A cultura escolar na era digital**. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br>. Acesso em 12 ago. 2021.

BARÇANTE, M. Competências de ensinar línguas: evidências da pesquisa inicial. *In*: FILH, José Carlos Paes de Almeida (Org.). **Competências de Aprendizes e Professores de Línguas**. Campinas: Pontes, 2014, p. 211-234.

CRYSTAL, David. **English as a global language**. Cambridge University Press, The Edinburgh Building, Cambridge - United Kingdom, 2003. Disponível em http://culturaldiplomacy.org/academy/pdf/research/books/nation_branding/English_As_A_Global_Language_-_David_Crystal.pdf Acesso em: 21 out. 2021.

MEGALE, Antonieta (Org.). **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

SOUZA, Renata C. D. A aprendizagem híbrida na Educação Bilíngue. *In*: MEGALE, Antonieta (Org.) **Educação bilíngue: como fazer?** São Paulo: Fundação Santillana, 2021.

BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. de M. **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: Didática e Prática de Ensino. **Revista Interdisciplinaridade**, São Paulo, n. 6, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/22623/16405>. Acesso em: 21 out. 2020.

FILHO, José Carlos Paz de Almeida. **Competências de aprendizes e professores de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

MAANEN, J. V. Reclaiming Qualitative Methods for Organizational Research: A Preface. **Administrative Science Quarterly**, v. 24, n. 4, p. 520-526, 1979.

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, L.; TANZI, A.; TREVISANI, F. de M. (Org.). **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: PENSO, 2015. p. 27-45.

MESQUITA, Rayssa. Bilingual Education, ESL and EFL. *In*: RICHTER, Carla Lima; NOBREGA, Daniela Gomes Araújo; SOUZA, Fábio Marques de;

NASCIMENTO, Juscelino Francisco do. **Language teaching-learning in the 21 century**. São Paulo: Mentis Abertas, 2020.

NEVES, José, L. Pesquisa qualitativa - Características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v.1, n. 3, jul./ dez. 1996. Disponível em: https://www.academia.edu/8171621/PESQUISA_QUALITATIVA_

CARACTER% C3% 8DSTICAS_USOS_E_POSSIBILIDADES.
Acesso em: 21 out. 2021.

YOUTUBE; Webnar - Evento: Jornada digital 2 – Mudanças físicas na escola e saúde pública: desafios e demandas pós-pandemia. Maurício Petrosino, Solange Petrosino e Sônia Lopes; 1 video (1:22:46). Publicado pelo canal da Editora Moderna. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NC8m4l9l_xk. Acesso em: 21 out. 2020.

APÊNDICE – IMAGENS DE AULAS REALIZADAS REMOTAMENTE, SÍNCRONAS E ASSÍNCRONAS

Imagem I - Espaço reservado em casa para execução das aulas on-line



Fonte: Arquivo pessoal (2020).

Imagem II - Gravação de aula assíncrona em ambiente escolar



Fonte: Arquivo pessoal (2020).

Imagem III - Aula Assíncrona, produzida em ambiente de casa, utilizando recursos visuais como legendas e imagens. Material produzido pela professora para envio aos pais em plataforma virtual



Fonte: Arquivo pessoal (2020).

Imagem IV - Professora trajada com fantasia (recurso utilizado para contação de história em aula sobre o tema Halloween)



Fonte: Arquivo pessoal (2020).

ANEXO – LISTA DE PRÁTICAS DA APRENDIZAGEM

Exemplos de prática para efetivação da aprendizagem híbrida segundo o livro “Educação Bilíngue: Como fazer?”, organizado por Antonieta Megale (2021).

Antes de iniciar:

- Considere em qual contexto de ensino-aprendizagem a aula ocorrerá: ensino remoto (emergencial ou não), ensino híbrido ou algum outro formato de ambiente híbrido. Assim, você saberá se será uma parte dos alunos presencialmente na escola ou se todos estarão remotos e com qual frequência isso acontecerá.
- Verifique qual o sistema de gerenciamento de aprendizagem (*Learning Management System*) a escola disponibiliza. Organize momentos para ensinar o grupo de alunos a utilizar os recursos disponíveis ou aqueles que são indispensáveis para sua aula.
- Levante conteúdos e habilidades que serão trabalhados na aula. Considere que a aula que inclui algum tipo de contexto remoto ou híbrido deve passar por ajustes na forma de trabalhar conteúdos e habilidades, assim como nos tipos de interação e momentos em que ela ocorre.
- Crie espaços virtuais para recursos que estão presentes na sala de aula da Educação Bilíngue, tais como cartões com palavras-chave, cartazes com ideias e elementos para discussão (*thinking hats, educational charts, wall posters* etc.). Contar com algo que se assemelhe ao apoio que há na sala de aula presencial pode ajudar a tornar o ensino remoto ou o ambiente híbrido menos impessoal.

Para estruturar uma aula para o ambiente híbrido:

- Familiarize-se com o ambiente de aprendizagem. Selecione os recursos que farão parte de sua aula e considere se seu grupo precisará ou não de apoio ao usá-los.
- Crie roteiros de aula com base no contexto de aprendizagem híbrida que vivencia. Se todos os alunos estiverem aprendendo remotamente e suas aulas forem ao vivo, considere o nível de detalhamento do roteiro a partir da faixa etária e de quanto adequado é dar ao aluno a possibilidade de cumprir o roteiro sozinho, sem a interação com colegas ou sua mediação. Tenha em mente que um ambiente de empatia e de cuidado favorece o desempenho e o aprendizado.
- Inclua em seu roteiro momentos de abertura e de fechamento da aula, de interação e colaboração entre pares ou grupos e de interação dos alunos com você. A utilização de metodologias ativas pode ajudar em diversas etapas da aula: no resgate de

conhecimentos prévios, na criação de hipóteses, na síntese, no registro da aula, na criação de relação entre temas e tópicos, entre outros. Acima de tudo, considere atividades que permitam que os alunos que estejam interagindo remotamente não se sintam sozinhos, mas participantes ativos do grupo, ainda que em outro espaço físico.

- Garanta o uso da língua-alvo de maneira interativa e colaborativa. Para tanto, evite aulas expositivas e inclua atividades que favoreçam a troca entre pares e/ou que engajem os estudantes, tais como interações entre colegas que estão na escola e outros que participam remotamente, para a resolução de um problema, questionário ou *quiz* em que alunos precisem da informação que seus colegas tenham para completar as respostas (*information-gap activities*). Se o ambiente de aprendizagem permitir, crie salas auxiliares para as duplas ou grupos para que a interação não seja sempre entre a classe toda.
- Tenha em mente que há três tipos de presença de sua parte: a social, a de ensino e a cognitiva. Interaja com os estudantes, dê devolutivas em aula e em atividades, reveja o roteiro de aula a partir das avaliações formativas que aplicar. Estar presente, ativo, reflexivo e aberto a possibilidades de mudanças e ajustes é o que diferencia o ensino remoto, o ensino híbrido e o ambiente híbrido de uma aula no modelo EaD.

Após a aula:

- Avalie com os estudantes como foi a experiência e como poderia ser melhorada, considerando os aspectos interação, colaboração, uso da língua, entre outros.
- Reflita sobre o uso de recursos com o grupo com o intuito de buscar formas de desenvolver o aprender a fazer.

ENSINO REMOTO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA INGLESA NA PANDEMIA

Daniela Gomes de Araújo Nóbrega
Andreza Araújo da Silva

Introdução

O surgimento do Coronavírus em dezembro de 2019, em Wuhan, cidade chinesa com 11 milhões de habitantes, mudou a vida de todos no mundo. Desde então, o novo coronavírus, cuja doença por ele provocada recebeu o nome técnico de COVID-19, tem matado milhares de pessoas ao redor do mundo. Aqui no Brasil, o Ministério da Saúde confirmou o primeiro caso em 26 de fevereiro de 2019, tendo a primeira morte por coronavírus confirmada em 17 de março. Com o aumento dos casos, as fronteiras, escolas, comércios, parques etc. fecharam as suas portas. O distanciamento social foi instaurado e, com isso, as aulas presenciais foram suspensas. Começamos a tomar medidas como o uso de máscaras, higienização de mão e objetos com álcool a 70 % e isolamento social, tudo isso para prevenir o contágio e a proliferação do vírus.

Sendo assim, por determinação de Decreto do estado da Paraíba¹, como determinado em outros estados da federação

1 O Decreto nº 40.304, de 12 de Junho de 2020, “dispõe sobre a adoção do plano Novo Normal Paraíba, de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pela COVID-19 (Novo Coronavírus) no âmbito da Administração Pública direta e indireta, bem como sobre recomendações aos municípios e ao setor privado estadual” (PARAÍBA, 2020, n.p.).

brasileira, as aulas na rede estadual, municipal e privada de Ensino Fundamental, Médio e Superior, foram suspensas na modalidade presencial a partir do dia 18 de março de 2020. Desde então, a Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado da Paraíba (SEECT-PB) vem tomando medidas e criando estratégias para que o ano letivo discorra em sua normalidade. Inicialmente, pensou-se que esse “recesso” seria de poucos dias, mas, com o decorrer do tempo e o aumento dos casos, percebeu-se que a educação teria que se reinventar e procurar mecanismos para dar continuidade ao ensino de forma que toda a comunidade escolar estivesse resguardada.

Em virtude do surgimento dessa pandemia, a rotina escolar presencial sofreu modificações. As aulas presenciais foram substituídas por aulas remotas e, com elas, foi intensificado o uso da internet, dos recursos tecnológicos e seus aplicativos. As atividades remotas no contexto pandêmico, portanto, começaram a ser incorporadas com o uso de plataformas digitais como Google Classroom, dentre outras, e as redes sociais como WhatsApp e Instagram passaram a ser utilizadas como meios de interação escolar. Ou seja, não somente a forma de aprender e ensinar começou a ter que mudar, mas também as formas de interação escolar entre professores, coordenadores, pais e alunos, sofreram modificações.

Por conta desse novo panorama interacional no contexto educacional, as aulas remotas começaram a ser consideradas uma tendência educacional, uma necessidade e uma obrigatoriedade no momento, para dar continuidade ao ano letivo em meio a tantas restrições impostas pela pandemia. Após a suspensão das aulas presenciais, o Ministério da Educação (MEC) divulgou, em caráter excepcional, e tem prorrogado uma portaria (BRASIL, 2020) divulgada em junho de 2020, autorizando a retomada das aulas por meio de encontros on-line e atividades

pelo Google Classroom. A medida tornou-se, portanto, válida para todas as instituições de ensino, sendo elas públicas ou privadas, do ensino de educação básica ao superior.

Tendo como pano de fundo esse contexto de aulas remotas em tempos da pandemia do COVID-19, é objetivo desse trabalho relatar a experiência de uma professora de Língua Inglesa (LI) no Ensino Médio de uma escola pública no interior da Paraíba com relação ao ensino remoto, destacando as dificuldades com relação ao uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs). O relato de experiência surgiu das aulas ministradas ao longo do ano de 2020 numa Escola Cidadã Integral, no interior da Paraíba, que oferta o Ensino Médio para a comunidade local.

Para tanto, esse trabalho está dividido em 5 seções. A primeira discorre sobre a definição de ensino remoto e o seu surgimento no Brasil (BEHAR, 2020). A segunda parte apresenta um breve panorama das metodologias de ensino (BEHRENS, 1999; MACHADO, 2013). A próxima seção traz reflexões sobre o uso das TICs no ensino remoto (POZO, 2004; LEITE; RIBEIRO, 2012). Na sequência, será apresentado o relato de experiência de uma professora de LI no contexto de Ensino Médio de uma escola pública. Por fim, as considerações finais tratam das implicações desse relato para o ensino de Inglês na educação básica brasileira.

Ensino remoto

Segundo Behar (2020), o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e a Educação a Distância (EAD) não podem ser compreendidos como iguais, pois temos que levar em consideração o atual contexto que vivenciamos para podermos diferenciá-los. O ERE tem essa classificação porque refere-se a um distanciamento geográfico entre professores e alunos uma vez que eles foram

impedidos de continuarem com sua rotina escolar presencialmente. Behar (2020) explica, portanto, que o ERE é uma modalidade de ensino usada on-line e ao vivo, que foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro para que as atividades escolares não fossem interrompidas.

Por outro lado, o EAD transcorre de forma previamente planejada e tem suas aulas, currículo e professores já adaptados ao modelo. De acordo com Behar (2020), na EAD é preciso criar um modelo pedagógico previamente. Esse modelo é constituído por uma arquitetura pedagógica composta pelos aspectos organizacionais de conteúdo, metodológicos, tecnológicos e as estratégias pedagógicas a serem empregadas. Esse modelo é, portanto, voltado para alunos, professores, tutores e, também, gestores, compreendidos como os sujeitos da EAD. A seguir, discorreremos sobre as metodologias de ensino, das mais tradicionais às mais adequadas, voltadas para o contexto de ensino remoto.

Metodologias de ensino

Ainda existem muitas práticas pedagógicas tradicionais no ensino básico na educação brasileira, sobretudo voltada para o contexto de ensino de línguas estrangeiras. De acordo com Behrens (1999), os paradigmas conservadores da educação norteiam uma prática pedagógica direcionada para a reprodução do conhecimento. Isto é, o ensino de línguas tende a se basear no estudo da gramática normativa descontextualizada, com ênfase na leitura oral e no estudo da tradução. Portanto, como explica Machado (2013), a ação docente e a aprendizagem dos alunos baseiam-se na memorização de regras gramaticais para seus usos em atividades que objetivam a reprodução do conhecimento que

advém do livro-texto, principalmente, ao invés da construção do saber por meio de trabalho colaborativo entre os alunos.

No contexto de ensino remoto, principalmente por conta do avanço tecnológico que vivenciamos na nossa sociedade contemporânea cada vez mais digitalizada, as práticas pedagógicas precisam ser revistas. Essas práticas, diferentes das que seguem um paradigma mais tradicional, como dito anteriormente, precisam considerar esses alunos como sujeitos ativos. Tais práticas pedagógicas são e precisam, cada vez mais, ser alinhadas com o uso das TICs que essa nova geração de alunos (geração Y) cotidianamente utiliza com seus amigos em redes sociais como Instagram e Twiter (KALANTZIS; COPE, 2012).

Denominadas de “metodologias ativas”, essas novas práticas pedagógicas englobam diferentes abordagens de ensino em sala de aula uma vez que objetiva auxiliar o estudante a ser protagonista da sua própria aprendizagem. Isto é, mais do que nunca, agora é o aluno que, tendo o conhecimento ao seu dispor por meio das TICs, precisa ir em busca de soluções, tomar decisões, elaborar projetos etc. (SILVA, 2020), como fazem em seu dia-a-dia com seus amigos nas redes sociais. Daí que são conhecidos como geração Y, a dos nativos digitais (KALANTZIS; COPE, 2012), aqueles que nasceram na era digital.

Segundo Silva (2020), essas novas metodologias são métodos diferenciados de ensino que incentivam aos estudantes autonomia, maior satisfação com o ambiente escolar, e desenvolvimento de confiança para resolver problemas. Alguns exemplos de metodologias ativas são a sala de aula invertida, em que o aluno estuda o conteúdo e participa das aulas de forma ativa com discussões, atividades em grupo ou avaliações, tendo um melhor aproveitamento do tempo das aulas. Outro exemplo é a aprendizagem baseada em projetos em que o aluno trabalha de forma colaborativa para a solução de desafios dentro dos projetos. E a

gamificação, que busca aliar a tecnologia e os conteúdos trabalhados em sala de aula através da programação de jogos.

Nessa nova abordagem de ensino, novos papéis foram reconfigurados nas salas de aula. Os recursos tecnológicos (as ferramentas digitais como Google Classroom, Google Meet, Canva, dentre outros) passaram a ser considerados como suportes para a aprendizagem e o professor, antes tido como “transmissor de conhecimento”, passou a ser mais visto como “mediador” para a construção de conhecimento dos alunos. Os alunos, por sua vez, passaram a ser instigados a participar mais nas aulas remotas, colaborando em discussões e a fazer pesquisas usando as TICs para desenvolver, autonomamente, suas aprendizagens.

Uso das TICs, estamos preparados?

De acordo com Leite e Ribeiro (2012), o uso de computadores na área da educação iniciou-se quando os primeiros computadores foram instalados nas escolas ao redor do mundo na década de 1970. As TICs são as Tecnologias da Informação e Comunicação que dizem respeito às diferentes formas tecnológicas de se comunicar e informar por meio de *hardware*, *software* e telecomunicações. Elas são utilizadas, por exemplo, no contexto educacional como mediadoras e facilitadoras do conhecimento.

Segundo Pozo (2004), as tecnologias também possibilitam novas formas de distribuição social do conhecimento, exigindo novas formas de alfabetização (literária, gráfica, informática, científica etc.). Ou seja, com as tecnologias digitais, os atos de ler, escrever, aprender e ensinar passaram a ser reconfigurados; com a leitura e escrita digital, de natureza híbrida e multimodal (KALANTZIS; COPE, 2012), as imagens passaram a dominar o mundo digital de tal forma que a leitura digital tornou-se mais imágética do que baseada exclusivamente na escrita.

No contexto educacional, contudo, as TICs começaram a ser vistas como ferramentas importantes para a melhoria da aprendizagem dos alunos. De acordo com Pozo (2004), e com as discussões provenientes das aulas de Estágio Supervisionado, para que essas tecnologias digitais tenham um impacto positivo é necessário que os professores tenham domínio do uso da TICs na prática. Isto é, os professores precisam considerar e utilizar os recursos tecnológicos como suporte, mas não um fim em si mesmo.

No âmbito educacional, as TICs podem favorecer resultados positivos ou negativos dependendo de como serão utilizadas. As vantagens do uso das tecnologias em sala de aula seriam o desenvolvimento da criatividade, contato com diversas culturas e estímulo ao interesse dos alunos para a pesquisa, por exemplo. Já as desvantagens seriam a falta de formação do professor e a distração dos alunos quanto ao conteúdo que, porventura, será trabalhado.

No entanto, toda técnica que é nova só é utilizada com desenvoltura e naturalidade no fim de um longo processo de apropriação. No caso das TICs, esse processo envolve duas facetas que seria um erro confundir: a tecnológica e a pedagógica (PONTE, 2000). A faceta tecnológica diz respeito ao uso dos recursos para lidar com assuntos do cotidiano. Por exemplo, o uso dos aplicativos de bancos nos celulares foram criados para otimizarmos o tempo. Ao invés de irmos aos bancos fazer pagamentos, podemos fazê-los em nossas casas, usando esses aplicativos no momento em que pudermos e quisermos. A faceta pedagógica, por sua vez, tem a ver com o uso dos recursos tecnológicos para fins educacionais, i.e. para aprendermos ou ensinarmos algo.

Relato de experiência de uma professora de Língua Inglesa na pandemia

Leciono em uma escola de Ensino Médio, Escola Cidadã Integral² de Ensino Médio, situada no interior da Paraíba. No dia 18 de março de 2020, após o Decreto do governador do estado da Paraíba João Azevedo Lins, para que ficássemos em casa, tivemos nossas atividades suspensas devido à pandemia do COVID-19. A priori, pensamos que seria uma semana de recesso e que voltaríamos às nossas atividades sem maiores problemas, mas, com o passar dos dias e as notícias sobre o aumento dos casos da pandemia da COVID-19, foram tomando uma maior proporção e percebemos que não voltaríamos tão cedo para nossa rotina.

A primeira medida tomada pela escola, no contexto de ensino remoto, foi fazer um levantamento do quantitativo de estudantes e professores que possuem acesso à internet e a computadores ou celulares. A população estudantil da escola, atualmente, é de 138 estudantes, podendo, de forma generalizada, ser classificada, entre os que moram na zona urbana (cerca de 60%), e os que moram na zona rural (aproximadamente 40%). Dos que moram na zona rural, 81%, ou seja, 111 estudantes, têm acesso ao ensino remoto via plataforma Classroom e/ou WhatsApp; enquanto que 13%, ou seja, 18 estudantes não têm acesso à internet, desenvolvendo atividades impressas; e, 5%, ou seja, 8 estudantes, não desenvolvem nenhum tipo de atividade. Os 13 professores, em sua totalidade, têm acesso à internet e dispõem

2 A Educação Integral é uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões — intelectual, física, emocional, social e cultural — e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/conceito>. Acesso em: 05 mar. 2021.

de equipamentos eletrônicos para o desenvolvimento das atividades remotas.

Nesse contexto, comecei a me questionar como seria a educação a partir daquele momento. Em minha prática como professora de LI, sempre busquei proporcionar a interação entre os estudantes de forma presencial por meio de estratégias que os auxiliassem na construção do conhecimento, seguindo a noção Vygotskiana de *scaffolding* (andaime). De acordo com Figueiredo (2019, p. 52) “o conceito de *scaffolding* enfatiza a importância da instrução e da orientação que os professores proveem a seus aprendizes para que eles se desenvolvam em seu processo de aprendizagem”. Isto é, o *scaffolding* envolve o desenvolvimento das capacidades comunicativas da LI, por exemplo, através de atividades conectadas para que os estudantes percebam que cada atividade os levará para a aprendizagem daquele determinado aspecto que está sendo ensinado.

Diferentemente do ensino presencial usando o *Scaffolding* na instrução, é oportuno salientar que nada foi fácil em se tratando da implantação do ensino remoto, pois toda mudança gera desconforto e traz à tona as dificuldades existentes. Pude perceber que os desafios do ensino remoto envolveram desde a falta de internet de boa qualidade, falta de equipamento necessário para gravação de videoaulas, computador de boa qualidade, ambiente propício para estudos, à falta de estrutura econômica e psicológica familiar dos alunos. Isso não foi diferente para professores e alunos, que, de forma repentina, tiveram sua rotina escolar transformada e, conseqüentemente, tiveram que se adaptar ao novo modelo de aulas remotas no Brasil.

Inicialmente, foi preciso pensar em metodologias que fossem mediadas pela internet e seus aplicativos. As aulas tiveram seus horários modificados, assim como o currículo teve que ser adaptado para que o impacto na aprendizagem dos alunos fosse

minimizado. Acostumados à interação face a face e à sala de aula presencial, pude observar que os professores precisaram se reinventar, pois a maioria não estava preparada para esse momento.

Outro desafio constatado foi em relação à falta de capacitação dos professores em novas metodologias e tecnologias, o que dificultou o processo de implantação do ensino remoto nas escolas. Behar (2020) argumenta, portanto, que o professor, de uma hora para outra teve que trocar o “botão” para mudar de sintonia e começar a ensinar e aprender de outras formas. Com essa afirmação, ela explica que os docentes não estavam preparados para essa nova modalidade de ensino.

Pude constatar também que a resistência ao uso das TICs no processo de ensino aprendizagem ainda é muito grande, principalmente pelo fato da falta de capacitação dos docentes quanto ao seu uso em sala de aula, pela falta de equipamentos necessários para o desenvolvimento dos conteúdos, dentre outros. No entanto, não basta apenas implementar o uso das TICs em sala de aula. É preciso que tenhamos consciência de que ainda é precário o uso das TICs no contexto educacional uma vez que os estudantes não têm os equipamentos necessários para desenvolverem suas habilidades e atividades de forma correta. E os professores ainda não tem domínio sobre todos os aplicativos e mecanismos a serem usados para desenvolverem em suas aulas.

Com base nas minhas aulas presenciais, pude constatar que a interação presencial entre os estudantes tem sido o melhor meio deles alcançarem um nível de conhecimento e fluência na LI e, conseqüentemente, terem autonomia para resolver questões mais complexas na língua. Isto é, durante as aulas presenciais, pude acompanhar o desenvolvimento desses estudantes através das interações colaborativas e a intervenção, quando necessária, realizada pelo professor. Conforme as minhas observações, isso

não tem acontecido com o ensino remoto, pois o pouco contato que os professores têm com os estudantes vêm dificultando o *feedback* entre professor e aluno. Essas dificuldades ocorrem pela falta de comunicação, pelo tempo que é gasto entre o envio da atividade, devolução da mesma pelo aluno e, por último, do recebimento e correção pelo professor.

Com o objetivo de sanar as dificuldades encontradas no ensino remoto, como as citadas anteriormente, soluções de forma imediata e emergencial que pudessem garantir a continuidade das aulas via plataformas digitais começaram a surgir. No mês de abril de 2020, o governo do estado da Paraíba, através da SEECT-PB, disponibilizou um curso de formação a fim de que os professores da rede estadual de ensino na Paraíba fossem preparados para desenvolver as suas atividades através de plataformas digitais e aplicativos. Após esse curso, o ParaíbaTec, os profissionais sentiram-se aptos a ministrar suas aulas de forma remota, utilizando TICs como principal meio de comunicação e interação entre os docentes e discentes. Esse curso não sanou todas as dúvidas que os profissionais tinham até o momento, nem previu outros problemas que viriam no decorrer das aulas como a utilização do programa Excel, gravação e edição de videoaulas, uso de ferramentas como Forms, Drive, Padlet, Podcast, entre outros. Contudo, foi um início, para os professores começarem a entender como funciona o ensino remoto.

Precisamos pontuar que as videoconferências realizadas através da plataforma Google Meet foram de extrema importância para que os estudantes que participavam das aulas on-line tirassem possíveis dúvidas sobre os conteúdos que estavam sendo trabalhados na semana, tornando possível a correção e a prática dos estudantes com Língua Inglesa, por exemplo. É importante salientar que foram realizadas atividades principalmente através do Google Forms na sala de aula virtual, visto que

os professores conseguiam fazer questionários sobre os assuntos trabalhados, e, assim, tendo acesso às respostas de forma instantânea, permitindo um *feedback* para os alunos, saber quais as suas dificuldades e proporcionar um atendimento de forma personalizada.

De acordo com as instruções recebidas na formação, as atividades foram, no primeiro momento, exclusivamente através da plataforma Google Classroom. Nessa plataforma, a secretaria da escola criou uma sala de aula virtual para cada turma, assim como os e-mails institucionais dos alunos, para que eles tivessem acesso à plataforma e, conseqüentemente, realizassem as atividades propostas. Também foram criados grupos de WhatsApp com pais, alunos, professores, coordenação e direção, a fim de estabelecer um meio de comunicação mais próximo e efetivo entre todos. Mas isso não aconteceu como o planejado.

Com o passar do tempo, percebeu-se que a maioria dos alunos estava com dificuldade de acessar a plataforma, pois eles não dispunham de internet em suas residências, nem possuíam *notebook* ou computador *desktop* para os encontros via Meet. Com isso, começou-se a pensar em outras estratégias que alcançassem aqueles alunos que estavam sem realizar as atividades e, assim, as atividades impressas foram adotadas pela direção. Os responsáveis iam a cada segunda-feira buscar um compilado de atividades semanais que seriam feitas pelos alunos e devolvidas na semana posterior à direção, que, por sua vez, redistribuíam esse material ao professor. Mas o que aconteceu na maioria dos casos é que os estudantes, com o passar do tempo, deixaram de realizar as atividades, entregando-as em branco e chegando ao ponto do quase abandono escolar, ainda mantendo o vínculo com a escola apenas para que pudessem buscar as cestas básicas que o governo do estado estava distribuindo.

Diante desse cenário, esse meu relato de experiência evidenciou, de forma enfática, a disparidade no ensino brasileiro. Indo de acordo com Santos (2020, p. 21),

[...] a quarentena não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam. Acontece que tais assimetrias se tornam mais invisíveis em face do pânico que se apodera dos que não estão habituados a ele.

Considerações finais

Foi muito importante desenvolver a pesquisa nesse período atípico que é a pandemia do COVID-19, como professora de LI de uma Escola Cidadã Integral da rede estadual de ensino, pude observar que os desafios enfrentados pelos professores na utilização das TICs no seu cotidiano foram imensuráveis. A pandemia nos surpreendeu e, conseqüentemente, gerou o isolamento social e a implementação do ensino remoto. Tudo isso de forma repentina e jamais imaginada.

As aulas presenciais transformaram-se em aulas on-line e, com elas, o uso da *internet* e seus aplicativos foram intensificados. O professor perdeu a sua privacidade e o expediente de trabalho não teve mais fim. Os alunos não tinham mais o seu momento para estudar, nem os professores para lhes sanar as dúvidas. O distanciamento social aumentou as crises de ansiedade que os estudantes e professores sofriam, por não conseguirem dar conta de todas as tarefas que lhes eram cobradas.

Durante muito tempo, a educação foi definida por metodologias baseadas no processo de replicação de informações, muitas vezes de forma mecânica, sem levar em consideração a individualidade de cada aluno. Essa forma “tradicional”, hoje, não está

mais funcionando, uma vez que a informação está ao alcance de todos através de poucos cliques. Tudo tem como base o uso das tecnologias digitais que vêm contribuindo para mudanças nos papéis do professor e dos alunos.

Como descrito neste relato, é fato que a pandemia da COVID-19 causou mudanças profundas na forma com que professores e estudantes da rede estadual de ensino da Paraíba veem a educação. Em função da urgência em um curto período, os profissionais da educação passaram por uma imersão no mundo tecnológico digital para que conseguissem realizar suas atividades. Esperamos, pois, que esses desafios nos façam refletir para, cada vez mais, mudarmos a forma como enxergamos o ato de ensinar numa perspectiva mais objetiva, colaborativa e crítica e que, por sua vez, culmine numa aprendizagem mais colaborativa e ativa por parte dos alunos.

Referências

BEHAR, P. A. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 05 abr. 2021.

BEHRENS, M. A. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **Revista Brasileira de Estudos de Pedagogia**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 383-403, set/dez, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 544**, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação da pandemia do novo coronavírus – Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março

de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 05 abr. 2021.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Parábola, 2019.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. Cambridge University Press: Cambridge, 2012.

LEITE, W. S. S.; RIBEIRO, C. A. N. A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios. **Magis – Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 5, n. 10, p. 173-187, 2012.

MACHADO, V. R. (Des)vantagens de atividades mecânicas e de trabalhos em grupo anódinos. *In*: BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R. (Orgs.). **Os doze trabalhos de Hércules**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 97-124.

PARAÍBA. **Decreto nº 40.304**, de 12 de junho de 2020. Dispõe sobre a adoção do plano Novo Normal Paraíba, de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pela COVID-19 (Novo Coronavírus) no âmbito da Administração Pública direta ou indireta, bem como sobre recomendações aos municípios e ao setor privado estadual. João Pessoa: Governo do Estado da Paraíba, 2020. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/noticias/governo-do-estado-apresenta-plano-de-retomada-gradual-e-segura-das-atividades-na-paraiba/DecretoNovoNormalPBconvertido.pdf>. Acesso em: 05 mar 2021.

PONTE, J. P. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: Que desafios? **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 24, p. 63-90, 2000.

POZO, J. I. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. **Pátio – Revista Pedagógica**, v. 8, n. 31, n.p., 2004.

SANTOS, B. de S. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SILVA, B. da. O que são e como usar as metodologias ativas de ensino. **Unimestre**, Blumenau, 21 de outubro de 2020. Disponível em: <https://www.unimestre.com/o-que-sao-e-como-usar-as-metodologias-ativas-de-ensino>. Acesso em: 05 mar. 2021.

REFLEXOS DA PANDEMIA DA COVID-19 NO ENSINO REMOTO DE LÍNGUA INGLESA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE

Ísis Thielly de Lima Ferreira Prata
Daniela Gomes de Araújo Nóbrega

Introdução

A pandemia originada pelo vírus da COVID-19 surpreendeu a todos pela sua avassaladora forma de contágio, bem como pela necessidade iminente de um isolamento social para conter o alastramento da doença. Como consequência, vários setores da sociedade como a saúde, o comércio, a economia e a educação foram afetadas, precisando estabelecer novos cuidados e inovação referente à maneira com que cada trabalho deveria ser feito.

Devido ao isolamento social ocasionado pela pandemia, as salas de aula de escolas e universidades no mundo inteiro precisaram ficar vazias. Por conta dessa nova realidade, perguntamos de que forma a educação poderia dar continuidade em suas ações, haja vista a distância geográfica que agora tínhamos entre os seus partícipes. Certamente, mudanças quanto ao modo de ensinar e aprender tiveram que ser reinventadas e, portanto, foi e ainda tem sido crescente o uso das tecnologias digitais nas aulas.

Essa nova configuração no ambiente de salas de aula promoveu novas formas de organização pedagógica e de aprendizagem pelos alunos. Por exemplo, sites e plataformas educacionais começaram a ser implementadas pelos professores e os alunos

tiveram que se adaptar à essa realidade de ensino. O ensino e a aprendizagem passaram ser realizados em casa, ou seja, *homeoffice*. Câmeras e microfones tiveram que ser usados por professores e alunos, e a dinâmica de dar aula também teve que ser modificada uma vez que, com todos em casa, tínhamos que ser vistos cada um nos seus *notebooks* ou *smartphones* ou *tablets*. Todo esse mecanismo de dar aula e aprender tem sido denominado Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Com esse novo panorama educacional, as dificuldades de acesso à tecnologia também foram fatores que precisaram ser discutidos. No Brasil, ainda existe uma grande parte da população sem acesso às tecnologias digitais. Tal realidade, contudo, vêm afetando principalmente os estudantes de escolas públicas do Ensino Infantil ao Superior, uma vez que eles não tiveram auxílio por parte da instituição em que estudavam para se manter em seus cursos nesse período. Como resultado, inúmeros alunos ficaram sem aula, sobretudo no primeiro ano da pandemia (2020). Só agora, em 2022 é que, gradativamente, as aulas estão retornando de forma híbrida (parte dos alunos fica em casa assistindo suas aulas – aqueles que têm acesso à internet – e outra parte fica na escola assistindo aula).

Portanto, o presente capítulo baseia-se nessa realidade do ERE que ainda tem ocorrido nas instituições públicas e privadas brasileiras, mesmo com o retorno gradativo das aulas presenciais, para expor um relato de experiência no ERE com o intuito de refletir sobre o papel do professor nesse contexto. O relato de experiência docente, portanto, advém do ensino em turmas do 1º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental I, de uma escola privada de ensino regular da Paraíba, no período de maio e junho do ano de 2020. Para embasar teoricamente o relato de experiência, esse capítulo discorre ainda sobre: a) o Ensino Remoto

Emergencial (ARAÚJO, 2020; MOREIRA; SCHLEMMER, 2020) e b) o uso de Tecnologias Digitais no ERE (BACICH, 2018).

É importante destacar que este relato de experiência é fruto da vivência docente de uma das autoras deste capítulo de um curso de formação inicial em Letras – Inglês da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, em Campina Grande, Paraíba.

Ensino Remoto Emergencial (ERE)

O Ensino Remoto Emergencial (ERE), adotado em 2020 como forma de amenizar os efeitos do distanciamento social em decorrência da pandemia da COVID-19, tem como característica o uso das tecnologias digitais como ferramentas mediadoras para ensinar e aprender, e foi elaborado de maneira autônoma por cada instituição de ensino. De acordo com Santos, Lima e Sousa (2020), no ERE, “aulas *on-line*” ao vivo foram necessárias para reconfigurar as práticas de ensino e aprendizagem no período pandêmico.

Conforme explicado por Moreira e Schlemmer (2020), o ERE:

[...] se configura então, como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pelo COVID-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais. (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 8).

A forma como as aulas são realizadas no ERE varia entre gravadas ou ao vivo. Nesse sistema, os professores e alunos se encontram de maneira on-line, de suas respectivas casas, por exemplo, para as aulas. É o chamado “*homeoffice*”. Os conteúdos do ERE, por sua vez, são disponibilizados em plataformas on-line, tais como Google Classroom, Google Drive, Google Forms, Google Meet, Zoom, Skype, dentre tantas outras que foram, e continuam sendo utilizadas nesse período pandêmico. São nessas plataformas que as atividades são postadas e os alunos são orientados a fazer comentários e colocar suas atividades. Também nessas plataformas, os professores podem disponibilizar vários tipos de ferramentas que podem facilitar a aprendizagem dos alunos a saber: vídeos do YouTube, textos, e-books etc.

Sobre o ERE no Brasil, durante a pandemia, alguns estudos vêm discutindo sobre as suas implicações para a aprendizagem dos alunos, bem como algumas dificuldades provenientes desse ensino. Um dos problemas citados tem sido a falta de acesso dos alunos à internet. Nas escolas públicas de ensino básico, por exemplo, a opção encontrada para minimizar essa carência estudantil foi o envio de atividades impressas. Uma das consequências dessa falta de acesso é a diminuição na interação social entre os alunos. Tal fato pode ocasionar desmotivação para os estudos escolares (SANTOS *et al.*, 2020).

Outra forma de tentar minimizar futuros problemas com os alunos devido à limitação de uso da internet pelos alunos da educação básica de instituições públicas foi o envio de atividades e vídeos pelo aplicativo *WhatsApp*. Por ser uma ferramenta a que a maioria das pessoas tem acesso, sobretudo àquelas que não possuem computador em suas residências, a maioria dos contatos entre os alunos e seus professores foi realizado via *WhatsApp*.

Entretanto, a utilização do *WhatsApp* como forma de interagir via internet com os alunos não tem sido eficiente uma vez que

a falta de capacitação e treinamento dos professores no manuseio de suportes tecnológicos (ROSA, 2020) para fins educacionais tem se mostrado limitada para auxiliar os alunos. Ou seja, esse aplicativo tem sido meramente utilizado como ferramenta para encaminhar avisos e atividades, em vez de figurar como um instrumento que pode auxiliar na aprendizagem dos alunos.

Com base nesse novo e desafiador contexto, vale ressaltar que os nossos alunos são nativos digitais (PRENSKY, 2020) são jovens que nasceram na era digital e que usam essas tecnologias nas suas atividades do cotidiano, interagindo com amigos e colegas em redes sociais, bem como produzindo e compartilhando vídeos na internet. Mas, apesar de possuírem habilidades digitais, nossos alunos mostram-se limitados quanto ao uso das tecnologias digitais quando o assunto é estudar. Como os professores também se mostraram limitados sobre o uso dessas tecnologias, direcionar discussões sobre o seu manuseio adequado nas salas de aula para alunos e professores se tornou crucial. A seguir, discutimos a importância das tecnologias digitais na educação e de que forma elas foram/ são essenciais para a continuidade das aulas em tempos de distanciamento social.

Uso de tecnologias digitais no ensino remoto

A relação da educação com as tecnologias digitais tornou-se mais forte nos últimos anos, mas isso não significa que começaram a ser utilizadas apenas nesse período pandêmico. O pioneiro nesse assunto foi Skinner, psicólogo norte-americano, que estudava o comportamento humano e o aprendizado e já se referia, no século XX, ao uso educativo das tecnologias (BACICH, 2018), como o uso pedagógico do computador.

Com o passar dos anos, a tecnologia digital foi tomando um espaço maior nas escolas, com a inserção de computadores,

televisores e aparelhos de vídeo. No Brasil, a informatização das escolas teve início na década de 80, principalmente na rede privada do sul do país (MARQUES; MATTOS; TAILLE, 1986). Desde então, impulsionados com o advento das tecnologias digitais nas práticas sociais e seus impactos nas relações sociais, estudantes, professores, gestores educacionais, por exemplo, fazem uso dessas tecnologias cotidianamente. Essa realidade já se faz presente no nosso dia a dia e, portanto, nossos alunos preferem aprender com as tecnologias que usam no seu cotidiano. Como resultado, a ligação entre aprender e a utilidade dessa aprendizagem na vida diária vêm sendo fortalecida com o uso das tecnologias digitais.

Apesar da familiaridade dos jovens adultos com as tecnologias digitais, a dificuldade sentida por professores e a escola em lidar com esse novo paradigma é evidente. Existe o despreparo e a falta de engajamento com essas tecnologias, além do acesso restrito à internet e a escassez de aparelhos nas escolas. Como dito por André (2004), a necessidade de preparo do professor para conseguir se capacitar diante das tecnologias digitais é urgente:

Urge, pois, inserir as diversas tecnologias da informação e das comunicações no desenvolvimento dos cursos de formação de professores, preparando-os para a finalidade mais nobre da educação escolar: a gestão e a definição de referências éticas, científicas e estéticas para a troca e negociação de sentido, que acontece especialmente na interação e no trabalho escolar coletivo. Gerir e referir o sentido será o mais importante e o professor precisará aprender a fazê-lo em ambientes reais e virtuais. (ANDRÉ, 2004, p. 25)

Embora tenham se tornado peças fundamentais no ensino e aprendizagem em tempos de pandemia, as tecnologias digitais não são as únicas ferramentas. Jenkins, autor de “A cultura da convergência” (2006), explica que as ferramentas tecnológicas por si só não estabelecem muitas mudanças. Apesar de expandir nossas capacidades de pesquisa e comunicação, elas não possibilitam, sozinhas, novas capacidades de criar e de compartilhar. É, portanto, necessário que professores e alunos usem as tecnologias como mediadores de ensino e aprendizagem. Como discutido por Bacich, Neto e Trevisani (2015), tais tecnologias modificam o ambiente no qual estão inseridas, transformando e criando novas relações entre os envolvidos no processo de aprendizagem.

Com base na teoria explicada, na seção seguinte apresentamos o relato de experiência, tendo como referência as aulas ministradas entre os meses de maio e junho de 2020, lecionando Inglês em uma escola regular privada em turmas do Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano.

Relato de experiência no ERE nas aulas de LI

Inúmeros foram os desafios com quais me deparei como professora diante da urgência de adequar-me a um ensino inteiramente baseado na tecnologia digital, desafios estes que diferiram de acordo com a área, o grau e a instituição de cada professor, mas que, em sua grande maioria, foram os mesmos.

A falta de afinidade com as novas tecnologias digitais, de suporte por parte dos superiores e preparo para as aulas nesse novo formato estão entre as principais dificuldades enfrentadas por mim. Nessa seção, portanto, relato uma experiência como professora de Língua Inglesa do Ensino Fundamental I, a qual está dividida em 4 partes principais: 4.1- Os meses antes da

pandemia, a relutância contra as aulas on-line e a surpresa em meio à falta de preparo da escola; 4.2 - Equipamentos, recursos, dificuldades e preparo de aulas; 4.3 - Aprendizagem, acompanhamento e reflexão.

Os meses antes da pandemia, a relutância contra as aulas on-line e a surpresa em meio à falta de preparo da escola

Na fase pré-pandemia, quando ainda não se imaginavam as dificuldades que estavam por vir e como elas afetariam todo o planejamento escolar do ano de 2020, as aulas de Inglês ocorriam uma vez por semana, nas turmas do 1º ao 5º ano, como disciplina extra, visto que essa disciplina só está incluída na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir do 6º ano (BRASIL, 2018).

Em meio à notícia do vírus causador de problemas respiratórios que se alastravam ao redor do mundo, tomando a proporção de pandemia, a Organização Mundial de Saúde (OMS) orientou o distanciamento social entre as pessoas, tornando inviável e arriscada a realização de aulas presenciais. A escola onde trabalho optou por paralisar as atividades durante 15 dias, assim como tantas outras pelo país. Muito se especulou sobre a duração dessa paralização, até que, ao final desse período, e com o surgimento dos primeiros casos de COVID-19 na região, as aulas foram suspensas por tempo indeterminado e as férias foram estabelecidas entre o final do mês de março/2020 a abril/2020, na esperança de que a situação de pandemia fosse amenizada.

Os primeiros desafios em relação ao ERE no ano de 2020 surgiram com a grande relutância por parte dos pais de que seus filhos fossem educados por meio de aulas síncronas nas

plataformas virtuais. Alguns acreditavam que os filhos não iriam conseguir adquirir conhecimento algum em aulas com esse formato, outros não teriam o tempo e a disponibilidade de auxiliar seus filhos com a realização das atividades escolares, sem a possibilidade de acompanhamento próximo do professor.

O ERE com aulas síncronas foi aplicado mesmo com a resistência de alguns pais, visto que seria a maneira mais efetiva disponível no momento e, com isso, veio a possibilidade de que as aulas de Língua Inglesa não ocorressem na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, pelo fato de essa disciplina ser considerada não obrigatória esses níveis de ensino, assim também ocorreu com outras disciplinas do mesmo segmento. Sobre esse assunto, Marcelino (2020, p. 51) pontua que “não é incomum que os pais tenham lutado e passado por dificuldades, típicas de adultos, no processo de aquisição de uma L2 e projetem as mesmas dificuldades em suas crianças”. A disciplina de Língua Inglesa foi então retirada da Educação Infantil, ficando presente apenas no Ensino Fundamental I, enquanto perdurasse o modo de Ensino Remoto.

Diante de todas essas situações, o próximo desafio enfrentado foi a falta de um preparo mais profundo por parte das coordenações e direção escolar, que pouco sabiam sobre o assunto, tanto com relação ao ensino remoto emergencial, quanto às novas tecnologias que precisariam ser incluídas com urgência, a fim de que as aulas pudessem ocorrer com o maior êxito possível. Portanto, foram levantados os seguintes questionamentos: Quais plataformas usar? Quais maneiras de adequar os conteúdos a essa nova realidade? Como fazer o melhor possível com o que a tecnologia nos proporciona? Como atingir o maior número de alunos possível com o ensino remoto?

Todas essas perguntas e mais algumas foram sendo respondidas na medida em que os erros aconteciam. A experiência do

ERE pode ser verdadeiramente definida como algo “tentativa-erro-tentativa-acerto”, tudo sendo aprendido e melhorado, na medida em que era utilizado e compartilhado entre os professores. Não existiu e nem houve tempo hábil para uma boa formação prévia, antes de precisar enfrentar o ensino sobre essa perspectiva virtual.

A experiência acima citada, portanto, sobretudo quanto às minhas observações nesse novo contexto de ensino, corrobora com o que foi explicado por André (2004) quando argumenta que a maioria dos professores não estão bem inserida nas tecnologias digitais, principalmente, quando se trata de usá-las como recurso educativo. Portanto, torna-se necessária a formação docente voltada para a adaptação dos recursos tecnológicos para o ERE.

Em decorrência da necessidade do uso constante desses recursos tecnológicos, os professores tiveram que lidar com a dificuldade em utilizar as tecnologias, assunto que será discutido na seção seguinte.

Equipamentos, recursos, dificuldades e preparo de aulas

A falta de afinidade com os equipamentos tecnológicos foram além de apenas digitação de atividades ou envio de vídeos em alguma plataforma. Foi necessário adequar completamente as aulas a um ambiente 100% virtual. Por mais que os professores já estivessem habituados a utilizar algum recurso tecnológico em suas aulas - como músicas, vídeos previamente encontrados no YouTube, exibição de filmes ou apresentações de slides - nada pode ser comparado ao fato de montar sua aula “do zero”, tendo que depender inteiramente de recursos tecnológicos.

Outros problemas que surgiram envolviam adaptação ao acesso às aulas e envio constante de e-mails, criação de salas

de aula on-line, compartilhamento de links, edição de vídeos, montagem de cenários, compartilhamento de tela - essas foram algumas das dificuldades relacionadas ao uso da tecnologia.

Olhando pelo aspecto da Língua Inglesa, esses recursos tiveram que ser ainda mais utilizados, tendo em vista a necessidade de maior dinamização de aulas, para conquistar a atenção e o interesse dos alunos para a língua. Durante as aulas on-line, os alunos tinham o grande hábito de permanecer em silêncio, ao contrário do que acontecia na sala de aula presencial, onde eles se sentiam mais motivados a manter uma participação ativa e, o mais importante, produzir a língua alvo. Os recursos tecnológicos, portanto, passaram a ser usados para motivar os alunos a participar das aulas.

Uma das alternativas que encontrei para a participação efetiva e autônoma dos alunos naquele momento, foi elaborar uma atividade voltada para a criação de um vídeo em alguma ferramenta que os alunos já tivessem o hábito e prazer em utilizar, como TikTok ou o *reels* do Instagram. Tive, então, a ideia de produzir e adaptar um vídeo em que os alunos fizessem parte com dicas divertidas e sutis sobre o uso do *Present Continuous* na Língua Inglesa.

De acordo com Prensky (2010), os nativos digitais, ou seja, as pessoas que já nasceram inseridas em uma cultura digital e cujas relações com essa tecnologia foram aprendidas intuitivamente, têm, através desse meio, a forma como se relacionam com o conhecimento. Sendo assim, os nativos digitais conseguem aprender melhor e ter maior interesse em atividades relacionadas as tecnologias digitais.

Esse formato de exercício fez com que os alunos, mesmo distantes, pudessem produzir juntos diversos vídeos, trabalhar sua criatividade, exercitar sua socialização, bem como utilizar os

gêneros textuais multimodais, sem deixar de lado o conteúdo alvo da atividade.

Aprendizagem, acompanhamento e reflexão

Com o cansaço evidente dos professores e alunos no decorrer das aulas em meio virtual, percebi que se tornou mais difícil manter um acompanhamento da aprendizagem de todos. O silêncio permanente, por conta de alguns estudantes durante as aulas on-line dificultava um acompanhamento mais profundo sobre quais habilidades aquele aluno estava conseguindo desenvolver ou não. Ou seja, pude verificar que o silêncio não me possibilitava constatar se o aluno estaria realizando suas atividades de forma independente, se ele estaria desenvolvendo suas habilidades linguísticas ou da pronúncia das palavras estudadas. Também, pude observar que o silêncio no ERE dificultou a percepção sobre quais alunos não teriam as condições necessárias de acessar e fazer parte das aulas síncronas.

Certamente, me empenhava em preparar e realizar as aulas em ambiente virtual o melhor possível. Contudo, foi cada vez mais necessária a minha reflexão do que seria importante para que aquele aluno aprendesse e o que lhe seria útil e interessante naquele momento, sem que ele se sentisse incapaz, mediante o que lhe estava sendo apresentado. De acordo com Alarcão (2005), “a reflexão sobre o seu ensino é o primeiro passo para quebrar o ato de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade”. Precisei, então, adequar o planejamento do ano, o que era pedido pelo livro didático, para que não apenas o conteúdo importasse, mas também de que maneira ele estava sendo mediado e recebido pelos alunos.

Em suma, pude constatar que as aulas de **Língua Inglesa** precisaram se tornar, perante os olhos dos alunos, um instante de socialização com os colegas e não apenas repetições de termos e palavras. Mas sim, uma maneira de que a aquisição desses conteúdos pudesse significar interação, construção dos alunos como seres humanos socializadores em uma época onde isso estaria tão distante da realidade deles.

Considerações finais

No decorrer deste relato, pude constatar que o ato de ensinar e aprender de forma remota e emergencial dependeu direta e indiretamente dos conhecimentos básicos sobre o uso das tecnologias digitais, em decorrência e das mudanças oriundas da pandemia da COVID-19.

Em relação às dificuldades encontradas, pude destacar a dificuldade, enquanto professora, de conseguir analisar de forma crítica e completa todas as situações encontradas e vividas em um contexto inédito para a educação mundial, que afetou diretamente a vida profissional e pessoal de professores e alunos.

Esse relato de experiência, portanto, buscou trazer à tona alguns aspectos enfrentados por mim enquanto profissional da educação durante a pandemia da COVID-19, como os meios encontrados para amenizar as situações e as dificuldades que acompanhavam a aprendizagem dos alunos e a minha preparação para as aulas. Tudo isso serviu como um passo dentre tantos outros para reflexão deste assunto. Sugiro, portanto, que as próximas pesquisas acerca da relação dos professores com esse período sejam feitas abordando as opiniões e experiências durante o enfrentamento dessa pandemia, bem como a relação com o ensino híbrido, que surgiu após o ERE.

Referências

ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão**. Porto, Portugal: Editora Porto, 1996.

ANDRÉ, M. Uma pesquisa com os professores para avaliar a formação de professores. *In: ROMANOWSKI et al.* (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 205-218.

ARAÚJO, D. L. Os desafios do ensino remoto na educação básica. [Entrevista cedida a] Patrícia Silva Rosas de Araújo e Paulo Ricardo Ferreira Pereira. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 20, n. 1, p. 231-239, 2020.

BACICH, Lilian. **As tecnologias digitais e seu papel transformador nas ações de ensino e aprendizagem**. Disponível em: <https://lilianbacich.com/2018/10/10/as-tecnologias-digitais-e-seu-papel-transformador-nas-acoes-de-ensino-e-aprendizagem/>. Acesso em: 24 out. 2021.

BACICH, L; NETO, A. T.; TREVISANI, F. de M. **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

MARCELINO, M. Educação Bilíngue e dúvidas comuns das famílias. *In: MEGALE, A.* (Org.). **Desafios e práticas na educação bilíngue**. São Paulo; Fundação Santillana, 2020. p. 49-62.

MIRANDA, K. K. C. O; LIMA, A. DA. S; OLIVEIRA, V. C. M; TELLES, C. B. DA S. Aulas remotas em tempo de pandemia:

desafios e percepções de professores e alunos. *In*: CONEDU - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, VII, 2020. **Anais [...]**. João Pessoa, 2020.

MOREIRA, José Antônio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *onlife*. **Revista UFG**, [s. l.], v. 20, n. 26, p. 2-35, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 11 out. 2021.

PRENSKY, M. **Teaching Digital Natives – Partnering for real learning**. 1st edition. UK: Bournemouth University, 2010.

SANTOS, E. D.; LIMA, I. DE S.; SOUSA, N. J. DE. “Da noite para o dia”: o ensino remoto: (re)invenções de professores durante a pandemia. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 16, p. 1632-1648, Edição Especial, 2020.

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)

Alan Brandão de Albuquerque Brito

Graduado em Letras-Língua Inglesa pela Universidade Estadual da Paraíba, Campus Campina Grande. Experiência laboral no setor de Qualidade e Treinamento em Telemarketing. Membro do Grupo de Pesquisa “Formação Docente em Línguas Estrangeiras” (GEFDLE) da UEPB, cadastrado na CAPES/CNPq desde 2012.

Allysson Raonne Soares do Nascimento

Possui graduação em Letras com habilitação em Língua Espanhola (2015) pela Universidade Estadual da Paraíba e Mestrado Profissional em Formação de Professores (2019), pela Universidade Estadual da Paraíba com ênfase em Linguagens, culturas e formação docente. Desenvolveu atividades de ensino, pesquisa e extensão em instituições públicas de ensino superior do estado da Paraíba (UEPB, UFPB e IFPB). Membro do grupo de estudos “Formação Docente em Línguas Estrangeiras” (GEFDLE), cadastrado na CAPES/CNPq desde 2012. Desenvolve e orienta pesquisas que relacionem o ensino de língua e culturas hispânicas, especialmente, nas temáticas que interseccionem leitura e ensino, letramento crítico, letramentos digitais e uso de tecnologias digitais, o ensino de Espanhol para fins específicos, multimodalidade e multiletramentos.

Alessandro Giordano

Graduado em Língua e Literatura Espanhola pelo Instituto Oriental de Nápoles (2005), Itália. Desde 2008, é professor substituto de Literatura Espanhola e Hispâno-Americana no Departamento de Letras de Artes da Universidade Estadual

da Paraíba. É especialista em Língua e Literaturas Espanhola pela Universidade Estadual da Paraíba (2009) e é Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, desenvolvendo pesquisa sobre o letramento literário através das narrativas literárias, tendo como tema norteador as novas formas de parentalidade. É doutorando do PPGLI/UEPB, onde está desenvolvendo uma pesquisa sobre a misoginia na obra *Niebla*, de Miguel de Unamuno. É membro do Grupo de Pesquisa Formação Docente em LE, cadastrado junto ao Diretório de Grupos do CNPq – UEPB. É colaborador no projeto de pesquisa Laboratório de Línguas Estrangeiras. Está desenvolvendo pesquisas sobre a relação entre ser humano, religião e morte nas obras de Miguel de Umanuno e na filosofia krausista a partir do estudo sobre a mentira da mente.

Amanda Janyne Ribeiro Figueirêdo

Bacharel em Comunicação Social com habilitação em jornalismo pela Universidade Estadual da Paraíba (2012). Graduanda do curso de Letras-Língua Inglesa, pela UEPB. Atualmente é secretária do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ensino Superior e Desenvolvimento. Tem experiência na área de rádio, edição de imagens, cerimoniais de eventos científicos e atendimento ao público. Possui formação em atuação para teatro e cinema pelo Curso de Formação de Atores do Teatro Municipal Severino Cabral e Curso de formação de atores para vídeo pela UEPB, com experiência cênica e de produção.

Andreza Araújo da Silva

Possui graduação em Letras - Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba (2020). Atualmente, é Professora de Inglês da Escola Cidadã Integral Maria José de Souza. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literaturas Estrangeiras Modernas.

Daniela Gomes de Araújo Nóbrega

Possui graduação em Letras pela UFPB (1997), Mestrado em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários, pela UFSC (2002) e doutorado em Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, pela UFAL (2011). Fez Estágio de Pós-doutorado na POSLIN/UFMG sobre Estudos da Linguagem e Tecnologia (2019-2020). Assumiu a coordenação geral do curso de Letras Inglês da UEPB (2016-2018). Atua como professora doutora C, no DLA, Letras-Inglês, da UEPB, Campus I. Tem experiência nas seguintes linhas de pesquisa da Linguística Aplicada: 1. Teoria e Pedagogia dos Multiletramentos à luz das TICs; 2. Teoria e prática de leitura multimodal; 3. Práticas escolares multimodais. 4. Formação de professor em Línguas Estrangeiras pelo viés dos Multiletramentos. Coordenadora geral do grupo de Pesquisa “Formação Docente em Línguas Estrangeiras”, cadastrado na CAPES e CNPq desde 2012.

Filipe Arruda de Castro

Estudante de Letras - Habilitação em Língua Inglesa - da Universidade Estadual da Paraíba (2016 - atualmente). Pós-graduando em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Inglesa da Faculdade Venda Nova do Imigrante - FAVENI (2021 - atualmente). Membro do Grupo de estudo “Formação Docente em Línguas Estrangeiras” (GEFDLE) - UEPB/CNPq (2020 - atualmente). Atua como professor bolsista de Português para Estrangeiros no Núcleo de Línguas (NuLi) da UEPB (2021 - atualmente). Professor substituto de Língua Inglesa para o Ensino Médio e EJA no Estado da Paraíba (março/2021 - dezembro/2021). Foi bolsista do Projeto Direitos Humanos e Cidadania: a inclusão social de estrangeiros através do ensino de línguas com intercâmbio voluntário na Jordânia em 2020, atuando na Mustaqbil Jidid Association, em Amã e Mafraq (fronteira com

a Síria) no ensino de Inglês para refugiados sírios, sudaneses e egípcios e, em seguida, como professor no curso “Português para Estrangeiros”, pela PROEX/UEPB (fevereiro/2020 - junho/2021). Experiência como bolsista - PIBIC/CNPq/UEPB - do Projeto “Memória, História e Currículo na Paraíba do século XX: a formação de mulheres professoras”, e como pesquisador voluntário do Grupo de Extensão Cultura, Memória e História: a prática educativa de mulheres que se tornaram professoras pela PROEX/UEPB (2017-2019). Experiência como professor voluntário no Programa de Extensão PADLI (Programa de Abordagem Didático-Linguística de Inglês), pelo DLA - UEPB (fevereiro/2019 - novembro/2019). Auxiliar Administrativo pelo SENAC - PE (2011).

Gabriely Cristina Queiroga Diniz

Graduada em Letras-Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) (2018) e especialista em Neuroaprendizagem pela Faculdade UNIBF (2020); Membro do Grupo de estudos “Formação Docente em Língua Estrangeira” (GEFDLE) da UEPB, no período de 2017 a 2019, e membro bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UEPB), no período de 2016 a 2017. Tem experiência como professora-coordenadora e professora de língua estrangeira. Suas áreas de atuação são a Linguística Aplicada e a Neurociência.

Gilda Carneiro Neves Ribeiro

Graduação em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1985). Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Francesa pela Universidade Federal da Paraíba (1998) e Especialização em Língua e Literatura Espanholas pela Universidade Estadual da Paraíba (2005). Mestrado em

Literatura e Interculturalidade pela Universidade Estadual da Paraíba (2012). Doutorado em Literatura e Interculturalidade pela Universidade Estadual da Paraíba, com estágio de 12 meses na Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM, como bolsista do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior - PDSE (CAPES) - (2016). Atualmente, é professora do quadro efetivo da Universidade Estadual da Paraíba - Departamento de Letras e Artes. É membro do grupo de pesquisa “Formação Docente em Línguas Estrangeiras” (GEFDLE), da Universidade Estadual da Paraíba (cadastrado no CNPQ).

Guilherme Tanuz Abuchaim Alves

Possui graduação em Letras - Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba (2021).

Ísis Thielly de Lima Ferreira Prata

Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas (Inglês). Ministra aulas no Curso de Extensão em Línguas Estrangeiras - Língua Inglesa, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, na cidade de Campina Grande, Paraíba.

Jaqueline Feliciano Gomes

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (2018) e graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual da Paraíba (2012). Tem Especialização em Educação Infantil pela Faculdade Educacional da Lapa (2019). Atualmente, é professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Campina Grande onde atua desde o ano de 2010.

Karyne Soares Duarte Silveira

Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (2020) com Estágio Doutoral na Universidade de New Hampshire (Estados Unidos), em 2018, por meio do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) da CAPES. Mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (2010). Especialista em Ensino-Aprendizagem pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas (2003). Concluiu o Curso Preparatório ao Ingresso nas Carreiras Jurídicas da Fundação Escola Superior do Ministério Público (2001). Graduada em Direito (1998) e em Letras-Inglês (2006), ambos pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Experiência na área de Educação, com ênfase em ensino de Língua Inglesa, formação docente e formação docente inclusiva. Professora efetiva do Departamento de Letras e Artes, no Curso de Letras-Inglês da UEPB desde 2011. Chefe Adjunta do Departamento de Letras e Artes da UEPB em 2021. Coordenadora de Estágio do Curso de Letras-Inglês de 2020 a 2021. Professora de Língua Inglesa na Universidade Aberta à Maturidade - UAMA (UEPB-Campus I), desde 2016. Representante institucional e Coordenadora Geral do Núcleo de Línguas do Programa “Idiomas sem Fronteiras” (IsF) na UEPB, de 2014 a 2018. Membro do Grupo de Pesquisa “Formação Docente em Línguas Estrangeiras” (GEFDLE) da UEPB, cadastrado na CAPES/CNPq desde 2012. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1919-3397>.

Kelliane Félix Gonçalves

Possui graduação em Letras - Espanhol pela Universidade Estadual da Paraíba (2014).

Marília Bezerra Cacho Brito

Graduada em Letras - Habilitação em Língua Inglesa - pela Universidade Federal de Campina Grande, em 2010. Mestre, pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), em 2011, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino. Foi mestranda bolsista (CAPES/REUNI), durante o semestre 2011.1, no Programa Pós-Graduação em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande, orientada pela Profa. Dra. Sinara de Oliveira Branco; bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq/UFCG), no período 2007-2008, orientada pela Profa. Dra. Neide Cruz; aluna estagiária, lecionando Inglês no Curso de Língua Inglesa I, do Curso de Extensão, oferecido pela Unidade Acadêmica de Letras da UFCG, em 2009; tradutora e intérprete no I Festival Internacional de Música de Campina Grande, em 2010; tutora do Curso Mídias Integradas na Educação - Ciclo Básico; e professora de Língua Inglesa nas escolas FISK e CNA. Atualmente, leciona como professora efetiva no Curso de Licenciatura em Letras-Inglês, na Universidade Estadual da Paraíba, na qual é membro do Colegiado do Curso de Letras Espanhol, bem como do Núcleo Docente Estruturante do Departamento de Letras e Artes, na área de Língua Inglesa; atua como coordenadora adjunta do Curso de Letras Língua Inglesa (setembro/2017 - outubro/2018; novembro/2020 - atualmente). Realiza pesquisas que abordam principalmente ensino-aprendizagem de línguas, estudos da tradução e tradução e ensino de línguas estrangeiras.

Michael Gouveia de Sousa Júnior

Mestre pelo programa de pós-graduação em Linguagem e ensino pela Universidade Federal de Campina Grande, possui especialização em Ensino de Língua Inglesa, pela Faculdade Única de

Ipatinga – FUNIP. Graduado em Língua Inglesa (LI) - licenciatura plena pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, foi bolsista pelo programa de Iniciação a Pesquisa-PIBIC durante a cota 2015-2016; monitor da disciplina Língua Inglesa (LI) IV durante os períodos (2016.1 e 2016.2) e atuou como professor no curso de extensão de LI da UEPB durante os períodos de 2016.1, 2016.2 e 2017.1. Também atua como professor de LI em escolas de idioma desde 2015, e no Ensino Fundamental I em escolas particulares desde 2016. Atualmente, é membro do grupo de estudos “Formação de Professores de Línguas Estrangeiras” da UEPB – GEFPLE. Exerceu funções de professor de LI na Educação Básica (Ensino Fundamental II e Médio), foi professor bolsista do Núcleo de idiomas da UEPB - NUCLI (2017.2, 2018.1 e 2018.2) e é graduando em Letras Português pelo IFPB. No que concerne à produção de trabalhos acadêmicos, tem pesquisado sobre formação de professores com foco nas seguintes temáticas: gramática, leitura e tradução, desde 2014, e, mais recentemente, sobre letramento digital.

Sobre o livro

**Projeto Gráfico,
Editoração e Capa** Leonardo Araújo

Formato 15 x 21 cm

Mancha Gráfica 11 x 16,8 cm

Tipologias utilizadas Iowan Old Style 11 pt

A ideia de produzir o e-book “Ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras em tempos de pandemia: reconfigurando saberes e práticas docentes” teve início e se desenvolveu desde o surgimento das limitações e dificuldades em ensinar e aprender línguas estrangeiras, decorrentes da pandemia do COVID - 19. Nesse novo contexto, nós, professores, nos vimos, a princípio, inseguros sobre como ensinar uma vez que o ensino presencial estava impossibilitado. Vários debates, em torno desse incerto cenário educacional, surgiram e um modo emergencial de ensino emergiu para sanar ou, melhor dizendo, tentar minimizar os problemas educacionais: o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Esse recente e desafiador panorama educacional veio nos dizer que, apesar dos desafios educacionais provenientes da pandemia, nós – professores – somos capazes de nos readaptarmos e reconfigurarmos a sala de aula.