

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO CONTEXTO DE ISOLAMENTO SOCIAL DIÁLOGOS, PROPOSTAS E DESAFIOS

SÉRGIO IFA
FLÁVIA COLEN MENICONI
CÁTIA VENEZIANO PITOMBEIRA
(ORG.)



SÉRGIO IFA
FLÁVIA COLEN MENICONI
CÁTIA VENEZIANO PITOMBEIRA
(ORG.)

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO CONTEXTO DE ISOLAMENTO SOCIAL: DIÁLOGOS, PROPOSTAS E DESAFIOS

As pesquisas apresentadas nesta obra foram entregues e submetidas, no ano de 2020, ao Edital Nº 01/2020 da Editora da Universidade Federal de Alagoas (Edufal) como partes do Programa de Publicação de Conteúdos Digitais — Seleção de Propostas para Publicação de E-books relacionados à pandemia da Covid-19.

 **Edufal**
Editora da Universidade Federal de Alagoas

Maceió, 2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

Reitor

Josealdo Tonholo

Vice-reitora

Eliane Aparecida Holanda Cavalcanti

Diretor da Edufal

José Ivamilson Silva Barbalho

Coordenação editorial

Fernanda Lins

Conselho Editorial Edufal

Elder Maia Alves (Presidente)

Fernanda Lins de Lima (Secretária)

Adriana Nunes de Souza

Bruno Cesar Cavalcanti

Cicero Péricles de Oliveira Carvalho

Elaine Cristina Pimentel Costa

Gauss Silvestre Andrade Lima

Maria Helena Mendes Lessa

João Xavier de Araújo Junior

Jorge Eduardo de Oliveira

Maria Alice Araújo Oliveira

Maria Amélia Jundurian Corá

Michelle Reis de Macedo

Rachel Rocha de Almeida Barros

Thiago Trindade Matias

Walter Matias Lima

Projeto gráfico: Mariana Lessa

Diagramação: Janielly Almeida

Imagem da Capa: Nick Morrison - Unsplash

Apoio de Produção: Janielly Almeida

Catálogo na fonte

Universidade Federal de Alagoas

Biblioteca Central

Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária: Elisângela Vilela dos Santos – CRB-4 - 2056

F723 Formação de professores de línguas estrangeiras no contexto de isolamento social [recurso eletrônico] : diálogos, propostas e desafios / Flávia Colen Meniconi, Cátia Veneziano Pitombeira (org.). - Maceió, AL: EDUFAL, 2021.
116 p. : il.

E-book.

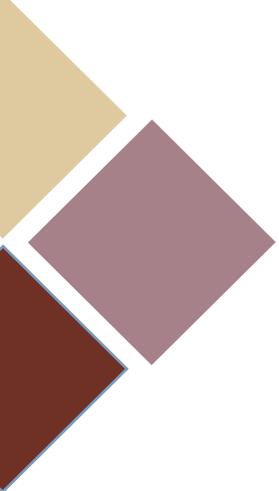
Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5624-024-4

1. Covid-19. 2. Isolamento social – Formação de professores. 3. Pandemia – Ensino de línguas. 4. Línguas estrangeiras. I. Meniconi, Flávia Colen. II. Pitombeira, Cátia Veneziano.

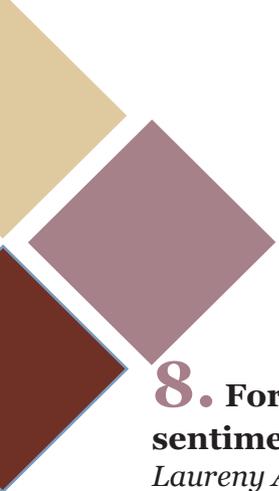
CDU: 371.13:578.834

Editora afiliada



SUMÁRIO

Apresentação	7
<i>Prof. Dr. Daniel Adelino Costa Oliveira da Cruz</i>	
Prefácio	10
<i>Prof. Dr. Paulo Rogério Stella</i>	
1. Lições do covid-19 para um formador de professores: consumo, visibilidade, valorização do outro	13
<i>Sérgio Ifa (UFAL)</i>	
2. A produção escrita de alunos e professores de língua espanhola em tempos de covid-19	23
<i>Flávia Colen Meniconi (UFAL)</i>	
3. (Re)pensando o ensino-aprendizagem a partir de um novo contexto: o distanciamento social	35
<i>Cátia Veneziano Pitombeira (UFAL)</i>	
4. Sala de aula invertida e a formação inicial de professores: aplicabilidade em tempos de isolamento social	45
<i>Rosária Cristina Costa Ribeiro (UFAL)</i>	
5. Desterritorializações e reterritorializações midiáticas – representações de professores em tempos de distanciamento social a partir dos estudos do discurso e multiletramentos	56
<i>Lucas Rodrigues Lopes (UFPA)</i>	
6. Formação de professores de espanhol da casa de cultura no campus: propostas, perspectivas e desafios	66
<i>Danillo da Silva Feitosa (UFAL)</i>	
<i>Andrey Ronald Monteiro da Silva (UFAL)</i>	
<i>Flávia Colen Meniconi (UFAL)</i>	
7. Formação de professores na imprevisibilidade de uma pandemia: e agora, José?	75
<i>Fabrcio Tetsuya Parreira Ono (UFMS)</i>	



8. Formação docente em tempos de pandemia: desafios, caminhos e sentimentos86

Laureny A. Lourenço da Silva (UFMG)

Luíza Santana Haves (UFMG)

9. Experiências: janelas para a inclusão 98

Rosycléa Dantas (UFAL)

10. A emergência da formação tecnológica em tempos de isolamento social..... 106

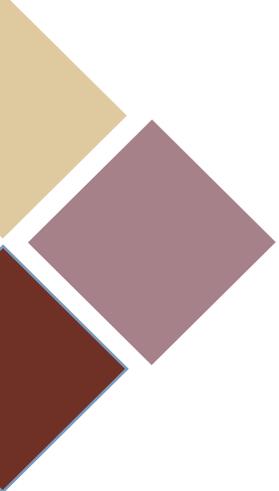
João Oliveira da Silva Júnior (UFAL)

Camila Maria Lins Loureiro da Costa (UFAL)

Cátia Veneziano Pitombeira (UFAL)

“Tentamos nos cercar com o máximo de certezas, mas viver é navegar em um mar de incertezas, através de ilhotas e arquipélagos de certezas nos quais nos reabastecemos. A única certeza que temos, é a do despertar da solidariedade e dos valores de amor e comunhão.”

Edgar Morin



APRESENTAÇÃO

Este livro, intitulado *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras no Contexto de Isolamento Social: diálogos, propostas e desafios* foi organizado em conjunto pelo Prof. Dr. Sérgio Ifa, pela Profa. Dra. Flávia Colen Meniconi e pela Profa. Dra. Cátia Veneziano Pitombeira, atuantes na pesquisa em línguas estrangeiras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas em Maceió. As/Os autoras/es organizaram um livro composto por dez capítulos que têm relação com o momento atual, atendendo ao chamado da editora da mesma universidade, a EDUFAL, via edital para a publicação de e-books com conteúdo relacionado à pandemia da síndrome respiratória aguda grave covid-19. Este livro se encaixa na dimensão educacional desse edital.

Por que dar esses detalhes no início da apresentação deste livro? Neste momento, a universidade pública brasileira sofre ataques e é vítima de notícias falsas que querem abalar sua reputação e diminuir seu papel social visando ao seu desmonte. A universidade pública, gratuita e de boa qualidade é também vítima de uma doença social, talvez pior que a própria covid-19: a ignorância. Portanto, faz-se necessário o reconhecimento da universidade como instituição que movimenta seus recursos humanos e materiais para a produção e divulgação de conhecimento socialmente relevante. Nesta oportunidade, a universidade não somente se volta para o enfrentamento de questões que dizem respeito à conjuntura atual, mas também desafia as barreiras do isolamento social em que pesquisadores estão vivendo, além de ter que lutar contra esses discursos do desmonte. Para tanto, cumpre sua missão: a construção e divulgação de conhecimento ao público mais amplo possível por meio da disponibilização gratuita online deste e-book. Desse modo, retoma os valores que gostaríamos de ver regerem nosso mundo: a liberdade na pesquisa, a igualdade no acesso aos meios de publicação e a fraternidade no acesso gratuito ao conhecimento.

Com esse contexto em mente, temos dez capítulos resultantes de contribuições de pesquisadoras/es de quatro diferentes instituições e regiões do Brasil: Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Federal do Pará (UFPA). Os capítulos podem ser acessados por leitoras/es linearmente ou não dependendo do interesse, já que diferentes

fios costuram esses capítulos por temas que os constituem. Atendendo ao edital a que as/os autoras/es responderam, esses capítulos materializam o resultado de pesquisas, estudos, diagnósticos e reflexões no contexto da pandemia vivenciada no Brasil, que é muito desigual em todos os aspectos que afetam a nossa sociedade, como a educação, e, no que interessa a esta publicação diretamente, o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Os capítulos que compõem este e-book abordam aspectos relacionados a formas contemporâneas de ensino-aprendizagem, fatores relativos à capacitação e formação de professoras/es, aspectos relacionados ao desenvolvimento de novas linguagens e, por fim, reflexões sobre ensino-aprendizagem e portadoras/es de deficiência visual. Todos esses capítulos tematizam o trabalho realizado nos cursos de licenciatura em línguas estrangeiras, mais especificamente a língua espanhola, a francesa e a inglesa.

Nesta apresentação, para fins de visão de conjunto, organizamos o material em 3 grupos, o que também pode dar suporte para a organização da leitura em grupos temáticos. No primeiro grupo temos um conjunto de reflexões que subjazem o trabalho da docência de língua estrangeira. Estruturam esse grupo três capítulos: um, três e sete. O capítulo um, intitulado *Lições do COVID-19 para um formador de professores: consumo, visibilidade, valorização do outro*, de autoria do Prof. Dr. Sérgio Ifa (UFAL), tece reflexões sobre o isolamento relacionadas à formação de professoras/es de línguas adicionais tendo por apoio teórico a autoetnografia, as epistemologias do Sul e a abordagem hermenêutico-fenomenológica. Contribui com esse grupo o capítulo três, intitulado *(Re)pensando o ensino-aprendizagem a partir de um novo contexto: o distanciamento social*, de autoria da Profa. Dra. Cátia Veneziano Pitombeira (UFAL), que registra sua reflexão acerca do ensino-aprendizagem durante o distanciamento à luz da abordagem hermenêutico-fenomenológica complexa. Fechamos esse grupo com o capítulo sete, intitulado *Formação de professores na imprevisibilidade de uma pandemia: e agora, José?*, de autoria do Prof. Dr. Fabrício Tetsuya Parreira Ono (UFMS), que apresenta discussões e problematizações acerca da formação de professoras/es de língua inglesa, focado no papel da/o formador/a em tempos de pandemia. O pesquisador se pergunta até que ponto nós, formadores de professoras/es estamos preparados para as imprevisibilidades?

No segundo grupo, temos quatro capítulos que tematizam a formação de professoras/es de língua estrangeira. Estruturam esse grupo os capítulos dois, cinco, nove e dez. O capítulo dois, intitulado *A produção escrita de alunos e professores de língua espanhola em tempos de Covid-19*, de autoria da Profa. Dra. Flávia Colen Meniconi (UFAL), reflete acerca da produção textual dificultada pela falta de motivação e de inspiração durante o isolamento. Outro capítulo que contribui para esse grupo é o capítulo cinco, intitulado *Desterritorializações e reterritorializações midiáticas: representações dos professores*, de autoria do Prof. Dr. Lucas Rodrigues Lopes (UFPA), que descreve, analisa e identifica representações de ensino-aprendizagem em tempos de crise pandêmica. O capítulo nove, intitulado *Experiências: janelas para a inclusão*, de autoria da Profa. Dra. Rosycléa Dantas

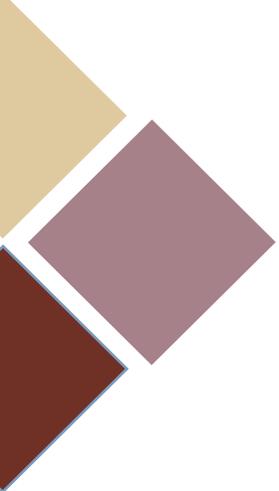
(UFAL), aborda a compreensão de professoras/es em formação inicial sobre a experiência docente com alunas/os com deficiência visual. O quarto capítulo que estrutura este grupo é o capítulo dez, intitulado *A emergência da formação tecnológica em tempos de isolamento social*, produzido colaborativamente pela Profa. Dra. Cátia Veneziano Pitombeira, a acadêmica sua orientanda Camila Maria Lins Loureiro da Costa (UFAL) e o acadêmico também seu orientando João Oliveira da Silva Junior (UFAL). O capítulo aborda o ciclo de palestras realizado por professoras/es de Letras da UFAL no modo de web conferências durante a pandemia da covid-19. Esse ciclo foi implementado para promover a formação não somente de suas/seus alunas/os, mas também de toda a comunidade local e nacional tendo como premissa a necessidade de formação tecnológica das/os professoras/es para o mundo contemporâneo.

No terceiro e último grupo, temos três capítulos que tematizam o estágio não-curricular. No caso da Faculdade de Letras da UFAL, essa modalidade de estágio acontece fortemente por meio de cursos livres de línguas oferecidos à comunidade interna e externa, portanto ligados à área da extensão. Estruturam esse grupo os capítulos quatro, seis e oito. O capítulo quatro, intitulado *Sala de aula invertida e a formação inicial de professores: aplicabilidade em tempos de isolamento social*, de autoria da Profa. Dra. Rosária Cristina Costa Ribeiro (UFAL), relata uma experiência da aplicação do modelo de sala de aula invertida no projeto Casas de Cultura no Campus – Língua Francesa, desenvolvido junto a um grupo de professoras/es em formação inicial do curso de Letras-Francês (UFAL). O capítulo seis, intitulado *Formação de professores de Espanhol da Casa De Cultura no Campus: propostas, perspectivas e desafios*, produzido colaborativamente pela Profa. Dra. Flávia Colen Meniconi (UFAL), pelo mestrando Andrey Ronald Monteiro da Silva (UFAL), e por Danillo da Silva Feitosa (ex-aluno da graduação em Letras-Espanhol da UFAL), relata um evento para reflexões relacionadas à docência de espanhol no contexto do isolamento social. O capítulo oito, intitulado *Formação docente em tempos de pandemia: desafios, caminhos e sentimentos*, produzido colaborativamente pela Profa. Dra. Laurenny Aparecida Lourenço da Silva (UFMG) e Profa. Dra. Luíza Santana Chaves (UFMG), reflete sobre as estratégias colaborativas de formação docente.

Acreditamos que este livro contribui para uma perspectiva crítica das inquietações vividas pelas/os pesquisadoras/es, professoras/es, alunas/os e demais interessados em questões sociais atravessadas por diferentes áreas do saber e que se cruzam no espaço da linguagem materializado no trabalho com as línguas estrangeiras.

Prof. Dr. Daniel Adelino Costa Oliveira da Cruz (UFAL)

Julho de 2020



PREFÁCIO

Aquele foi o melhor dos tempos, foi o pior dos tempos; aquela foi a idade da sabedoria, foi a idade da insensatez, foi a época da crença, foi a época da descrença, foi a estação da Luz, a estação das Trevas, a primavera da esperança, o inverno do desespero; tínhamos tudo diante de nós, tínhamos nada diante de nós, íamos todos direto para o Paraíso, íamos todos direto no sentido contrário... (DICKENS, C. Um conto de duas cidades. São Paulo: Nova Cultura, 2011).

Estas palavras de Dickens nunca nos soaram tão próximas da realidade como nos tempos atuais. Vivemos um momento histórico antes apenas pensado como ficção em livros ou filmes.

De um lado, observamos perplexos uma arquitetada (des)ordem política, detalhadamente pensada para favorecer interesses neoliberais e neocolonialistas. Vemos o desmonte das árduas (e pouquíssimas) conquistas sociais e trabalhistas ocorridas após anos de lutas e reivindicações. Sentimos o ataque incessante aos valores democráticos ainda tão frágeis neste país. De todos os lados, constatamos a insurgência de discursos desqualificadores acerca das instituições públicas e do bem público, o que abre brechas para empresas privadas construírem condomínios fechados para aqueles poucos e bons. Assistimos a reportagens sobre o assassinato não somente de ambientalistas e protetores da natureza, mas também dos frágeis ecossistemas florestais e marinhos por meio da desarticulação de grupos de proteção e fiscalização ambiental.

Além disso, há uma doença sobre a qual pouco se sabe, mas que afeta a todos/as. Sabemos que essa doença, em um primeiro instante, foi levada rapidamente de país para país por meio do fluxo de pessoas decorrente dos movimentos turísticos e econômicos globalizados. Ocorre que, atualmente, estamos todos/as vulneráveis. Protegemo-nos, ficando isolados em nossas residências na esperança de que a ciência médica e suas tantas ramificações encontrem uma solução para essa crise pandêmica a fim de talvez retornarmos a uma certa normalidade algum dia. Para deixar o problema ainda mais contundente, somos governados por um grupo politicamente radical de extrema direita que nega a potencialidade letal do vírus e, portanto, cria entraves para o abrandamento da crise sanitária e econômica

que afeta principalmente as populações menos favorecidas. Sim, Dickens, esse nos parece mesmo o pior dos tempos!

Alguns dizem que, quando for encontrada uma cura para a doença, retornaremos a um novo normal, em que as pessoas estarão mais conscientes acerca do mundo que as rodeia em decorrência do choque de realidade a que estamos expostos neste momento. A esse respeito não podemos afirmar nada, somente podemos esperar o desenrolar dos próximos acontecimentos. O que podemos afirmar momentaneamente e com alguma convicção é o fato de que o afastamento a que nos submetemos tem aberto espaço para alguma contemplação. Além de salvarmos vidas, as nossas e as dos/as outro/as, o isolamento e a abrupta paralisação das atividades cotidianas que normalmente nos afogam e nos cegam para outras realidades, deixaram-nos mais sensíveis em relação a nós mesmos e aos/às outros/as. Isso a ponto não somente de percebermos fraturas há muito tempo expostas em nossa sociedade, obscurecidas pela rotina, mas também de pensarmos criativamente em soluções para questões do dia-a-dia não percebidas e sequer pensadas anteriormente.

Na esteira desses acontecimentos, ouvimos correntemente a menção ao verbo reinventar, em sua forma reflexiva, para a expressão do sucesso em busca de alternativas para uma vida sem trabalho formal, sem contato com familiares ou amigos/as próximos/as, sem escola, enfim, para uma vida afastada fisicamente do/a outro/a. Esse verbo, reinventar-se, escolhido por muitos para circular na pandemia, parece expor uma outra fratura social: o individualismo. A reflexividade do verbo parece colocar sobre o sujeito da ação a responsabilidade pela procura de possíveis alternativas para esta nova/outra vida vivida. Reinventar-se, nesse contexto, significa em última instância que, se o indivíduo, sujeito da ação de auto reinvenção, for bem sucedido/a, esse indivíduo comemorará o feito de sobressair-se em relação a outros/as tantos/as que terão ficado pelo caminho. Por outro lado, em se saindo mal, a reflexividade permite que se atribua a responsabilidade do insucesso ao sujeito, pois, no mundo neoliberal, contra o qual lutamos todos os dias, as oportunidades estão abertas a todos/as. Basta querer! Ao utilizar o verbo reinventar em sua versão reflexiva, a sociedade neoliberal exime-se da culpa pela fome, pobreza, degradação social, falta de saúde, de moradia, de segurança, de educação e de recursos.

Ainda assim, o verbo reinventar não nos parece uma escolha ruim para a expressão da busca de alternativas no contexto da pandemia. Entretanto, preferimos a utilização deste verbo em sua forma transitiva, porque não reinventamos absolutamente nada sozinhos e sem a participação do/a outro/a. Queremos dizer com isto que uma sociedade só existe como coletividade porque produzimos sentido com e a partir do olhar do/a outro/a sobre nós. Isto é, nossas identidades, fragmentadas e fluidas como devem ser, constituem-se por meio do/a outro/a. Porque o/a outro/a existe, existimos também!

A existência dessa obra em momento tão complexo como agora, permite pensarmos na reinvenção das relações com o/a outro/a por meio da busca de formas alternativas de trabalho docente e discente em tempos de pandemia com vistas ao que Paulo Freire

insistentemente nos mostra em seus escritos: uma educação libertadora e cidadã pelo caminho da cooperação e da reflexão mútua. Se em momentos de crise a sociedade evolui por meio da busca de alternativas criativas para o enfrentamento de problemas, esta obra mostra-nos caminhos criativos para isso. No contexto desta pandemia, esta obra reinventa as identidades de docente e discente, deslocando-as para outros novos lugares.

Queremos dizer com isso que fomos reinventados pelos/as nossos/as outro/as. Ganhamos as telas dos computadores como salas de aula para ensinarmos. Trocamos ideias e discutimos pontos de vistas com nossos pares síncrona e assincronamente. Fizemo-nos presentes em *lives*, em aulas virtuais, em *podcasts*, enfim, promovemos reflexões acerca de nosso presente, revisitamos o nosso passado próximo e buscamos coletivamente alternativas para nosso próprio novo futuro. Reinventamos o empoderamento!

Por isso, Dickens, podemos também dizer que experimentamos o melhor dos tempos! E é exatamente acerca desta perspectiva que esta obra nos fala. Cidadania, coletividade, educação libertadora são alguns dos temas com os quais nos deparamos na leitura dos artigos cuidadosamente organizados aqui. Artigos estes escritos por muitas mãos, isoladas fisicamente, mas aproximadas por meio de um interesse comum: buscar refletir acerca de alternativas educacionais com vistas a um mundo melhor e mais digno para todos/as.

Deixemos que a leitura desta obra desloque nossas identidades, reinventando quem somos e o que fazemos. Boa leitura!

Maceió, julho de 2020
Prof. Dr. Paulo Rogério Stella

LIÇÕES DO COVID-19 PARA UM FORMADOR DE PROFESSORES: CONSUMO, VISIBILIDADE, VALORIZAÇÃO DO OUTRO

Sérgio Ifa

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O objetivo deste manuscrito é descrever as interpretações de um docente formador de professores durante as catorze primeiras semanas de afastamento social causado pelo COVID-19. Apresentei as primeiras interpretações em um evento online intitulado “Ciclo de Palestras: Formação continuada de professores de Línguas estrangeiras no contexto de isolamento social: diálogos, propostas e desafios”, realizado nos dias 28 e 29 de maio de 2020. Aqui, expando-as¹. As inquietações que vivenciei até o começo de junho de 2020 centraram-se, exclusivamente, em reflexões sobre como eu estava tentando entender esse vírus e seus efeitos² lesivos e letais em nossas vidas. Indagava-me: quais lições deveria tirar dessa experiência? O que preciso aprender com esse momento³? O que coletivamente precisamos aprender? A partir desses questionamentos, nesse pequeno texto, desenvolvo minhas reflexões sobre três circunstâncias que me marcaram como cidadão, professor e pesquisador.

Saliento que, neste texto, apesar de reconhecer a importância e relevância do trabalho com questões linguístico-discursivas e didático-metodológicas das línguas adicionais⁴ na

1 O título da minha palestra de 28 de maio de 2020 foi: Enfrentamentos de um professor formador de línguas adicionais na pandemia.

2 Dados atualizados de hoje, 12 de junho de 2020, no Brasil, perdemos o convívio de 70.524 pessoas. Temos 1.804.338 casos confirmados de COVID-19. <https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2020/07/numero-de-mortos-pela-covid-19-no-brasil-passa-de-70-mil.shtml>.

3 Nesse momento sócio-histórico-político de 2020, temos os EUA de Trump e Brasil, com Bolsonaro, apresentando os maiores índices de contaminação e de mortes no mundo. Ambos negligenciaram o vírus e seus efeitos. Duvidaram das orientações científicas e o uso das máscaras como proteção. Só recentemente, apareceram usando-as. Hoje, 12 de julho de 2020, não há ministro da saúde no Brasil. Nos EUA, o maior especialista em imunologia, Dr. Anthony Fauci, membro da força-tarefa do próprio governo, está desautorizado por Trump a dar entrevistas para a imprensa por dizer as verdades científicas.

4 Apesar de não ser o foco do texto, recomendo a leitura de duas dissertações em que os autores definem e preferem o uso de língua adicional em vez de língua estrangeira. Moreira Jr. Rusanil dos Santos: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/1592>. Santos, Benyelton Miguel dos: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/3225>.

formação de professores de línguas e, devido ao escopo destinado a este manuscrito, escolhi destinar o foco dessas reflexões para o assunto atual e seus impactos que nos assolam desde março de 2020.

2. DISCUSSÃO TEÓRICA

Nesta seção, descrevo as filiações teórico-políticas às quais me associo para enriquecer as interpretações e reflexões. Início com as palavras de Pennycook ao definir nosso papel de linguista aplicado:

Como lingüistas aplicados, estamos envolvidos com linguagem e educação, uma confluência de dois dos aspectos mais essencialmente políticos da vida. Na minha visão, as sociedades são desigualmente estruturadas e são dominadas por culturas e ideologias hegemônicas que limitam as possibilidades de refletirmos sobre o mundo e, conseqüentemente, sobre as possibilidades de mudarmos esse mundo. Também estou convencido de que a aprendizagem de línguas está intimamente ligada tanto à manutenção dessas iniquidades quanto às condições que possibilitam mudá-las. Assim, é dever da Lingüística Aplicada examinar a base ideológica do conhecimento que produzimos (PENNYCOOK, 1998, p. 24).

Entendo que a produção do conhecimento não é neutra e que meu envolvimento com ensino-aprendizagem de línguas e formação de professores tem como finalidade contribuir para a erradicação das inequidades sociais. De que forma colaboro para uma formação mais cidadã? Como posso, enquanto professor formador de línguas, pensar e atuar de forma a combater a desigualdade social? Para auxiliar na discussão e aprofundamento das reflexões, a visão de Sousa Santos (2009) sobre ecologia dos saberes aclara.

A ecologia dos saberes procura dar consistência epistemológica ao saber propositivo. Trata-se de uma ecologia porque assenta no reconhecimento da pluralidade de saberes heterogêneos, da autonomia de cada um deles e da articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre eles. A ecologia dos saberes assenta na independência complexa entre os diferentes saberes que constituem o sistema aberto do conhecimento em processo constante de criação e renovação. O conhecimento é interconhecimento, é reconhecimento, é auto-conhecimento (SANTOS, 2010, p. 157).

Ecologia dos saberes de Sousa Santos (2009) trata da horizontalidade dos saberes para capacitarmos a compreender qualquer realidade social. Isto é, todo saber pode contribuir para construção da compreensão da realidade social. Não há hierarquia entre os saberes, ou melhor, não deveríamos rotular alguns saberes com mais importância e outros, como menos prestígio como fazemos ao seguir o atual paradigma da sociedade capitalista, no qual os conhecimentos científicos são mais valorizados do que outros.

Nessa direção, entendo o que estamos vivendo em junho de 2020 necessita também de todos saberes possíveis e os que ainda serão construídos para conseguir entender e responder às demandas deste tempo pandêmico que está trazendo muita dor, muito sofrimento e profunda incerteza.

Para diálogo e construção de conhecimento, incluo meu estudo de doutoramento (IFA, 2006), embasado na abordagem hermenêutico-fenomenológica (AHF) proposta por Van Manen (1990) que evidenciou que a formação de professores de inglês pré-serviço que investiguei com os/as estudantes da licenciatura em Letras Inglês de uma universidade privada em São Paulo estava alicerçada em três grandes pilares: *busca*, *conscientização* e *desafios*. Os pilares apresentaram subdivisões. A *busca* foi desmembrada em busca por aprendizagem, por capacitação, por superação e por solução de problemas. Percebi, pela experiência da formação, que os/as estudantes revelaram *conscientização* sobre interação, recursos tecnológicos e, também, sobre ser professor. Finalmente, os *desafios* evidenciaram a natureza da formação proporcionada, pois cada participante enfrentou um ou mais contratempos, a saber: pessoais, profissionais ou sociais.

Apontei anteriormente (IFA, 2006) que a formação, uma vez iniciada, se torna ininterrupta, pois estamos (estudantes e eu) sempre aprendendo e ensinando. Assim foi com as repercussões do estudo porque estão ainda promovendo redefinições, reposicionamentos e reconstruções nesses vinte anos de docência.

Para fechar as contribuições teórico-filosófico-políticas, apresento as principais características da autoetnografia. Concordo com Adams *et al.* (2015) quando dizem que:

acreditam que histórias que contamos nos capacitam a viver e a viver melhor; histórias nos permitem levar vidas mais reflexivas, mais significativas e mais justas (ADAMS, *et al.*, 2015, p. 1)⁵.

A importância da autoetnografia não se verifica apenas pela valorização das histórias, mas porque estabelece claramente algumas características que destaco a seguir. Para Adams *et al.* (2015), a autoetnografia:

1. Usa a experiência pessoal do pesquisador para descrever e criticar crenças, práticas e experiências culturais;
2. Reconhece e valoriza as relações do pesquisador com outras pessoas;
3. Mostra como as pessoas se apercebem do que fazem, como vivem e dos significados atribuídos às experiências;
4. Luta pela justiça social para uma vida melhor⁶ (ADAMS *et al.*, 2015, p. 1-2).

5 No original: “believing the stories we tell enable us to live and to live better; stories allow us to lead more reflexive, more meaningful, and more just lives (ADAMS *et al.*, 2015, p. 1).

6 No original, “Uses a researcher’s personal experience to describe and critique cultural beliefs, practices and experiences; acknowledges and values a researcher’s relationships with others; shows people in the process of figuring out what to do, how to live, and the meaning of their struggle; strives for social justice and to make life better.” (ADAMS *et al.*, 2015, p. 1-2).

Com essas visões teóricas apresentadas, discorro, na próxima seção, as interpretações sobre o momento vivido.

3. INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Nesta seção, descrevo e interpreto circunstâncias que foram significativas porque deixaram bons ensinamentos: 1 - manutenção ou valorização de saberes essenciais invisibilizados; 2- consumismo ou valorização do que tenho; 3 - invisibilidade ou vidas que importam e 4 - desconhecimento ou valorização do(s) outro(s).

Neste momento de pandemia, creio que ficou mais forte e evidente, para mim, que estamos todas, todos e todes juntos nessa guerra contra a pandemia do COVID-19 e em formação cidadã e profissional. Sempre fui favorável ao diálogo entre prática e teoria, pois provoca questionamentos: quais respostas são ou podem ser satisfatórias para o que estou e estamos vivendo? Como a minha prática, minha vivência dialoga com as teorias lidas? Que formação para a vida é essa pela qual estou e estamos passando? Que manutenção ou valorização de saberes essenciais são invisibilizados?

A excepcionalidade do momento que estamos vivendo, forçados ao isolamento, está, ou deveria estar, provocando em cada pessoa um repensar sobre alguns aspectos da vida e profissão. No meu caso, saberes que eu não valorizava relacionados às atividades domésticas exigiram reconsiderações. Saberes práticos se tornaram, para mim, saberes imprescindíveis porque não conseguimos viver sem eles. Limpar, varrer, cozinhar, higienizar frutas, verduras, compras demandam tempo (mais tempo do que eu achava necessário) e se tornaram atividades essenciais e que, confesso, eram desconsideradas como importantes porque minhas ações deveriam responder às exigências do mercado neoliberal. Produzir academicamente era o lema. Produzir resultados concretos e visíveis. Prestigiava-se o produto. Quantas orientações concluídas? Quantos trabalhos de conclusão de curso orientados? Quantos artigos publicados?

Após reconhecer que saberes práticos são primordiais e ter meu paradigma alterado, os efeitos do isolamento me fizeram também repensar questões econômicas e financeiras. Consegui, nos cem primeiros dias, viver bem, de forma simples, saudável, sem privações e com menos gastos. Ponderei muito sobre consumismo ao qual fomos empurrados a dele participar em uma sociedade neoliberal. Atrelo a ideia desse consumismo ao de ostentação, ambas características ou efeitos da racionalidade neoliberal que adentraram nossas crenças, nosso ser e, conseqüentemente, nossas ações. Se a tônica era de que somos o que consumimos e quanto mais consumo, mais atualizados e cidadãos nós éramos. Calma lá. Será? Qual é a finalidade do consumismo neste momento de isolamento? Para mim, neste caso, o sufixo -ismo pode ser substituído pelo -o: consumo é o que todos precisam: um consumo sadio e consciencioso. Não ao consumo/ismo para acúmulo e de forma egoísta, mas consciencioso e considerando a coletividade, isto é, consumir o necessário para que haja para todas, todos e todes.

Um fato marcante foi ver, nos noticiários, cenas em que consumidores, nos supermercados, compravam alucinadamente produtos para estoque porque boatos diziam que eles faltariam em breve nas prateleiras. A notícia se alastrou e a corrida aconteceu, lotando os ambientes comerciais (desrespeitando as leis dadas pela Organização Mundial da Saúde) e comprando o que podiam. Em um exemplo de egoísmo, um casal colocou no carrinho de compras todas as caixas disponíveis de álcool gel, o que acabou por gerar muita discussão e bate boca no supermercado.

Como professor de línguas adicionais, não poderia deixar de registrar que comparar diferentes modos de vida em diferentes localidades e com diferentes comunidades seria benéfico para os/as alunos/as e seria, por mim, sugerido em qualquer disciplina de língua inglesa. Iniciaria chamando a atenção para o produto álcool gel. Para nós, é um gel de álcool. Na língua inglesa, chamam-no de *hand sanitizer* (antisséptico de mãos ou higienizador de mãos). Como chamam em outras línguas? Faria questões provocativas para que estudantes pudessem construir vários sentidos. Por que aqui o foco é na constituição do produto? Lá, o foco é na utilização, isto é, na finalidade do produto. Por que preferem mencionar para que serve o álcool gel e não o que é? Quais implicações há? O que eles estão valorizando? Praticidade ou favorecimento ao consumo/consumismo? Possíveis questões de partida que eu faria/farei ao trabalhar textos orais, escritos, imagéticos e outros sobre esse tema tão urgente e próximo da realidade de todos.

Ao diminuir o consumo de bens materiais, optei por não adquirir livros de maneira compulsiva, já que nem todos eram lidos. Nesse sentido, questionei-me também sobre as leituras teóricas e participações em *lives*. Eu deveria assistir ao que está sendo disponibilizados na internet: em *lives*, palestras, mesa-redondas, roda de conversas, por exemplo? Com qual objetivo? Decidi por participar de poucas atividades acadêmicas online.

Preferi reestruturar-me física e emocionalmente a acompanhar *lives*⁷ e palestras, por exemplo. Entendi que o isolamento, para mim, precisava passar por um distanciamento do externo e voltar-me à introspecção. Centrei minhas reflexões e ações sobre quais partes da minha bagagem vivencial precisavam ser substituídas, renovadas, descartadas, reconstruídas, repaginadas, repensadas, por exemplo. Um constante exercício filosófico-reflexivo-crítico sobre quem sou e estou sendo, o que faço, como faço, como trato/cuido de pessoas, animais e objetos, por exemplo. Sublinho que as reconstruções de visões que destaco neste texto repercutem em todas as outras esferas em que atuo (professor, pesquisador, formador, amigo, filho, consumidor, por exemplo).

Associada à introspecção, a bagagem vivencial (prática e teórica) atesta mais uma vez que o diálogo entre a prática e a teoria é essencial, a meu ver, para um olhar mais amplo e menos simplório e limitado do que se apresenta à minha frente.

⁷ Entendo que ressignificamos o uso do advérbio *live* em inglês para substantivo “transmissão ao vivo”.

3.1 Consumismo ou valorização do que tenho

O cansaço causado pela vida agitada, corrida, exaustiva com cobranças, obrigações e responsabilidades a cumprir antes do anúncio da pandemia já me tirava todas as energias possíveis. O isolamento, inicialmente, pareceu-me um convite para diminuir as atividades e, conseqüentemente, o estresse físico e mental. No âmbito administrativo⁸, o isolamento foi puro engano porque as atividades remotas tomaram muito tempo e pela excentricidade ou desconhecimento das características dos gêneros discursivos digitais por grande parte dos colegas professores, iniciou-se um processo para aprender a lidar com ferramentas interativas a distância e que exauriu forças e, principalmente, a concentração. Como conviver com reuniões com 4 horas de duração? Extenuantes. Foi extremamente estafante uma rotina diária nesse ritmo alucinante.

Para colaborar com essa interrupção, entendi que, em vez do consumismo exacerbado, a pandemia está me ensinando a dar conta primeiramente dos muitos livros que tenho para ler e/ou lidos parcialmente e do usufruto do material disponibilizado em *lives*, palestras, por exemplo, no tempo em que melhor me aprouver. Para quê continuar na cadência neoliberal de consumismo? É e está sendo momento de parada para revisão e fazer um balanço.

3.2 Invisibilidade ou vidas que importam

Um acontecimento igualmente marcante foi ter recebido mensagens e vídeos de Jordana, uma ex-orientanda e atualmente docente em escola pública. O foco da comunicação era sobre a alegria que seus e suas alunos e alunas, moradores da periferia de Maceió, revelaram ao ter a possibilidade de receber cestas básicas para levar para suas famílias. Esse momento foi registrado em um vídeo⁹. Apesar da euforia porque conseguiram alimento necessário para sobrevivência, os/as estudantes pareciam não estar preocupados/as nem com o vírus e nem com o isolamento. O vídeo perturbou-me! Impactante porque ofende, fere, entristece e enraivece. A situação da periferia requer outras ações e atenções para o combate ao COVID-19.

A presença da população na fila para uma cesta básica é compreensível porque escancara a diferença gritante do mundo em que vivemos. Maslow (1943; 1954; 1987) afirma que as necessidades básicas, isto é, as classificadas como fisiológicas (comida, água, descanso) são, de fato, essenciais e precisam ser atendidas, prioritariamente, para depois pensarmos no segundo nível de necessidades básicas: integridade física e segurança. Na troca de mensagens, demos conta de que somos privilegiados porque nossas necessidades atuais são as de proteção (e por isso, o isolamento) e não as de sobrevivência. O vídeo reforçou a visão de que há diferentes realidades acontecendo simultaneamente e que ignorá-las é fechar portas para um mundo justo. Nem precisávamos ter saído de casa porque a informação chegou até nós.

8 Além das atividades de ensino (aulas e orientação na graduação e pós-graduação), as de extensão (cursos de inglês e orientação aos professores/as em formação inicial), tenho cargo administrativo de coordenador de graduação do curso Letras Inglês. Refiro-me, portanto, às tarefas de coordenação como administrativas.

9 O vídeo está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=W5e_gb8E90s&feature=youtu.be.

Jordana, a partir da nossa troca de mensagens, ficou mais indignada porque fez conexões com as orientações que recebera da secretaria de educação para a oferta de ensino remoto aos estudantes do ensino básico do estado. Ela decidiu, como eu, divulgar trabalhos para dar visibilidade as realidades que são atualmente apagadas e desconsideradas. Jordana buscou eventos e apresentou dois trabalhos em um evento científico¹⁰.

Indiscutível a necessidade de dar visibilidade para aqueles seres ou grupos que nunca tiveram possibilidades de serem ouvidos e, principalmente, vistos. Visibilidade é fundamental não apenas no processo ensino-aprendizagem como na vida cidadã. Tornar-se visível aos olhos dos outros e/ou promover visibilidade aos invisibilizados encerra uma importância capital porque pode acarretar incômodo(s), instigar confrontos e engendrar possibilidades de reformulação de visões e/ou paradigmas. O vídeo em questão talvez cause um desconforto para aqueles, como eu, tem lar, comida, conforto e segurança. Esse constrangimento pode também ser expandido mais globalmente como os casos dos enfermeiros americanos¹¹, em várias cidades, indo às ruas para bloquear o trânsito daquelas pessoas (insensíveis e egoístas) que se manifestaram a favor da reabertura ao comércio e o fim do isolamento social. A presença dos enfermeiros em mais uma jornada de trabalho, o de ir às ruas, para dizer que vidas são importantes, sublinha exponencialmente a importância do seu trabalho e a necessidade de repensar valores: valorizamos a vida ou o lucro?

Mais recentemente, dia 25 de maio de 2020, presenciamos revoltados/as o brutal assassinato de George Floyd, inadmissível e afrontoso! A repercussão comoveu a todas, todos e todes o que gerou a multiplicação de protestos mundialmente a favor da justiça e da valorização dos nossos irmãos negros: #BlackLivesMatter. Por ainda vivermos em um mundo injusto, tais fatalidades revelam o quanto há para se fazer para que as pessoas invisibilizadas e negligenciadas mereçam ser tratadas justa e dignamente também. Gosto de acreditar que o que estamos vivenciando mundialmente está provocando mudanças para sermos melhores individual e coletivamente.

Para complementar este momento, trago, a seguir, a descrição e interpretação da última circunstância que trata sobre a valorização do(s) outro(s).

3.3 Desconhecimento ou valorização do(s) outro(s)

O motivo inicial para a escritura deste texto foi a palestra supracitada. Logo após minha fala, retomo uma pergunta realizada por uma das participantes após minha palestra:

¹⁰ Jordana participou da II Semana Jurídica da Faculdade de Direito de Alagoas da UFAL, entre os dias 16 a 18 de junho de 2020 com 2 trabalhos: “O direito a educação diante do ensino remoto: existe internet após a linha abissal?” e “Eles não querem nada com a vida”, querem o quê? Eles não sabem a vida que tem: uma reflexão acerca da ausência de discussões sobre o ensino médio”.

¹¹ Os/as enfermeiros/as começaram a protestar em Denver, Colorado. Houve também protestos em cidades do Arizona. <https://www.9news.com/article/news/local/next/covid-coronavirus-stay-home-protest-denver-scrubs-woman-colorado/73-64196216-688d-45ec-8e17-3bec73cefa5>.

o que é um bom professor? Naquele momento, espantei-me com tal provocação porque, de fato, não esperava. Respondi que o bom professor é aquele que leva em consideração os/as estudantes, suas necessidades e seus interesses. Somos, como docentes, agraciados porque também aprendemos. É um exercício constante de aproximação das várias realidades que os/as estudantes trazem para as aulas. Desconhecê-las ou não dar importância a elas como conteúdo essencial das aulas é promover a inviabilização e a manutenção da sociedade como ela se apresenta e a conhecemos até hoje, infelizmente: injusta, desigual e cheia de privilégios (para os ricos) e carências (para os menos favorecidos).

Disse ainda, como resposta, que geralmente faço, em aulas de estágio supervisionado, os alunos recordarem quem foram os melhores docentes que tiveram e quais razões para tal classificação. Quase sempre a justificativa revela questões não referentes ao conteúdo em si do componente curricular, mas características intrínsecas e humanas que envolvem emoções. “A professora era carinhosa, bondosa, dava atenção e cuidava de mim” resume bem uma possível resposta e que pode fundamentar e orientar nossas ações docentes. Quis, naquele momento da minha fala, apontar para que não negligenciemos os aspectos emocionais: empatia, simpatia, altruísmo e o bem querer dos/as estudantes.

Acrescentaria hoje, refletindo um pouco mais, que retiraria o adjetivo ‘bom’ porque a pessoa que exerce a docência teria como obrigação e responsabilidade o interesse pelo(s) outro(s). Valorizar a presença e participação do(s) outro(s) e suas contribuições nos vários espaços formativos é primordial rumo a um mundo colaborativo e justo. Uma ilustração dessa valorização se encontra no capítulo de Ono, nesta obra.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para expandir os conhecimentos construídos, retomo os resultados da minha tese de doutorado para dialogar com esta experiência causada pelo vírus agressivo, destruidor que veio para danificar ou aniquilar modos de viver. Em todos os processos de formação de professores de que participei, consegui identificar traços dos 3 pilares da formação: *busca*, *conscientização* e *desafios*. Nestes primeiros cem dias de isolamento, consigo também reconhecê-los presentes, pois ao enfrentar desafios do atual momento, questioneimei sobre conscientização dos saberes que me exigiram para compreensão do momento e a busca constante por significados nos planos pessoal e profissional. Foi possível detectar e diferenciar possíveis subpilares nas circunstâncias que vivi apesar de se entrecruzarem e se aglutinarem. Provisoriamente, eles podem ser identificados:

1. Entender e valorizar o que temos a nossa disposição;
2. Oportunizar visibilidade aos que não tem;
3. Evidenciar a presença, a participação e a afetividade do(s) outro(s);
4. Promover e agir para um mundo justo para todos.

O exercício de reinterpretar momentos vividos durante o isolamento engendrou um (re)conectar a quem sou, pois mexeu com raízes teóricas, metodológicas e práticas que foram semeadas e plantadas ao longo da minha existência. Todas elas foram marcadas por emoções, boas ou não.

Ao tratar de novos modos de viver que serão promovidos para um futuro próximo, a iniciar quando da volta ao mundo em que poderemos nos agrupar presencialmente, incluo também os modos de ser e agir. O tempo para reflexão e introspecção está proporcionando revisitas e reconsiderações.

Ciente estou de que a formação de professores deve envolver outros aspectos que não foram tratados aqui, mas que são igualmente fulcrais. Cito alguns exemplos: a contínua permissividade de aceitarmos imposições neoliberais nocivas e fatais em nossas vidas diante do vírus que mata, o perigoso descrédito nas ciências e nos dados científicos para extinguir o vírus e, conseqüentemente, para termos vida (mais) segura, a falta (ainda) da compreensão da maioria das pessoas sobre a importância de coletivamente combater o Covid-19, pois a responsabilidade pela tarefa é de todas, todos e todes.

As questões aqui tratadas foram as que me tocaram porque as vivi de forma intensa. Histórias nos fazem humanos e contá-las, compartilhá-las são formas de podermos aprender com as experiências e reflexões dos outros. As que trouxe aqui certamente irão fazer parte das ações futuras para promoção de novos modos de viver e que, a partir do apelo de George Floyd “I can’t breathe” (não posso respirar) se torne um lema para que todas, todos e todes possam dizer em um futuro breve: “We can breathe” (podemos respirar), quando o mundo começar a ser justo.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Tony E.; JONES, Stacy Linn Holman; ELLIS, Carolyn. *Autoethnography. Understanding Qualitative Research*, 2015.

IFA, Sérgio. *A formação pré-serviço de professores de língua inglesa em uma sociedade em processo de digitalização*. Tese de Doutorado inédita. LAEL-PUC-SP, 2006.

MASLOW, Abraham Harold. *A theory of human motivation*. *Psychological Review*, 50(4), 370-96, 1943.

MASLOW, Abraham Harold. *Motivation and personality*. New York: Harper and Row, 1954.

MASLOW, Abraham Harold. *Motivation and personality* (3. ed.). Delhi, India: Pearson Education, 1987.

SANTOS, Boaventura Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma

ecologia de saberes. In: Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: G.C. Gráfica de Coimbra, LDA, 2009. p. 23-57.

SANTOS, Boaventura Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2010.

PENNYCOOK, Alastair. *A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica*. In: SIGNORINI, Inês. e CAVALCANTI, Marcelo. Cabral. (Orgs.) *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Mercado de Letras, 1998.

VAN MANEN, Max. *Researching Lived Experience*. The Althouse Press, 1990.

A PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS E PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA EM TEMPOS DE COVID-19

Flávia Colen Meniconi

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A pandemia causada pelo vírus Covid-19 no Brasil, em 2020, tornou necessária a prática do isolamento social, a fim de conter a disseminação do vírus em massa e, conseqüentemente, internações, superlotação dos hospitais, falta de leitos de UTI e mortes decorrentes de complicações dos estados clínicos de pacientes acometidos pela enfermidade.

Totalizam-se já mais de 90 dias em isolamento social, devido ao esgotamento das UTIs hospitalares, ao grande número de infectados e mortos acometidos por essa devastadora doença. Infelizmente, os impactos da Covid-19 ainda são inestimáveis, mas, sem sombra de dúvidas, tem afetado a saúde e a economia mundial, uma vez que boa parte das atividades comerciais precisou ser interrompida com o intuito de conter a propagação da doença.

No âmbito educacional, a Covid-19 afetou a continuidade das aulas presenciais, já que as aglomerações de estudantes, professores, e demais funcionários dos centros educativos colaboram para a disseminação desenfreada do vírus. Conforme dados publicados pela ONU e UNESCO, as escolas estão em último plano das políticas mundiais de retorno às atividades coletivas (ARRUDA, 2020, p. 259).

Diante desse novo cenário, a sociedade se viu obrigada a reconfigurar seus espaços formativos, antes assumidos pelos professores, de forma presencial, em salas de aulas localizadas nas mais diversas instâncias educacionais (escolas, universidades, institutos, creches, entre outras). Algumas instituições públicas e privadas têm experimentado o desenvolvimento de aulas e cursos de aperfeiçoamento online, das mais diversas áreas do conhecimento. Nesse novo contexto, é interessante observar o crescimento da procura por aperfeiçoamento docente em relação às novas tecnologias de ensino e aprendizagem, a fim de responder aos desafios atuais impostos pelo contexto de pandemia.

Como não poderia ser diferente, no contexto do Curso de Letras/Espanhol da Universidade Federal de Alagoas, desenvolvemos, pela primeira vez, alguns ciclos de formação

discente e docente de línguas estrangeiras, no período de pandemia, contemplando diferentes temáticas: o ensino de línguas estrangeiras em uma perspectiva discursiva, Letramento crítico, o ensino da produção escrita como processo, novas tecnologias e ensino de línguas, entre outros. Além dos discentes matriculados em nossos cursos, contamos também com a participação de estudantes e professores de espanhol de outras partes do Brasil, o que nos levou a avaliar positivamente a proposta de formação desenvolvida a distância, uma vez que nos possibilitou a troca de conhecimentos, experiências diversificadas em torno do ensino do espanhol no Brasil, além da aproximação de pessoas oriundas de diferentes instâncias formativas.

Este capítulo versará acerca de uma pesquisa desenvolvida com alunos e professores de espanhol do curso de Letras/Espanhol, da Universidade Federal de Alagoas, sobre um dos temas abordados no evento de formação de professores de línguas estrangeiras: A escrita como processo no Curso de Letras/Espanhol em tempos de Covid-19.

2. A INFLUÊNCIA DA MOTIVAÇÃO E DESEJO NO ATO COMPOSICIONAL

Para escrever, além de articular os elementos léxicos e gramaticais do idioma em frases e orações coesas e coerentes, faz-se necessário pensar, reagir, sentir, desejar e, o mais importante, estar motivado. De acordo com Meniconi (2017, p. 17), “nesse contexto, torna-se difícil pensar no texto como algo dissociado das emoções, afetos e valores individuais”.

O ato composicional exige a ativação da memória a longo prazo, a pesquisar novas informações, o levantamento de objetivos para o texto escrito e a articulação de elementos linguísticos para a elaboração de fragmentos textuais (FLOWER; HAYES, 1981; MENICONI, 2015). Entretanto, é preciso considerar que, além do sistema cognitivo, o ato composicional incorpora também o sistema afetivo. De acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2011, p. 21), “Certo número de bloqueios dos aprendizes relaciona-se à imagem de si que é transmitida pela escritura”.

No que tange ao aspecto motivacional envolvido na produção de textos, Bazerman (2015, p. 50) esclarece que “a cognição é motivada por desejo e impulso, que se fixam sobre um objeto que desejamos trazer a existência”. Assim, os impulsos são fundamentais para a realização de um texto escrito, uma vez que este pode ser concebido como a própria concretização da expressão do desejo do escritor.

De acordo com Oliveira (2020, p. 168), ao produzir textos o escritor expõe “uma imagem de si, despindo seus pensamentos, ideias e evidenciando suas limitações, seus conceitos e preconceitos”. Nesse sentido, é preciso levar em conta que todo e qualquer ato de produção textual é impulsionado por sentimentos e emoções do escritor, já que, enquanto ação humana, a escrita possui características relacionadas aos aspectos subjetivos do escritor. Portanto, “não pode estar separada da existência do ser e da sua relação com o mundo” (GUSTSACK; LOVATO, 2018, p. 67).

3. A ESCRITA DIGITAL EM TEMPOS DE COVID-19

No contexto atual, as novas tecnologias digitais da comunicação e informação constituem-se como uma das principais práticas de interação comunicativa oral e escrita. De acordo com Junior e Monteiro (2020, p. 4), atualmente, “muitas tarefas - que aconteciam de forma presencial - não se realizam mais sem a presença dos dispositivos digitais, de modo *online*.” Conforme Churkin (2020, p. 3178), a internet e as tecnologias da informação têm moldado os hábitos e costumes das pessoas, formando “um novo *mindset* mundial”. Nas palavras do autor, hoje a informação é imediata, “com um clicar se vence fronteiras e barreiras, tempo e espaço são virtuais”.

Se antigamente eram vistas como recursos que acabavam por distanciar fisicamente as pessoas, em tempos de pandemia, as novas tecnologias de formação e informação parecem ser as únicas alternativas disponíveis para a manutenção das relações sociais à distância.

Neste cenário, a escrita parece ser uma importante alternativa não só para promoção da interação social, mas também para o compartilhamento de diferentes conteúdos informativos. De acordo com Assis e Melo (2018, p. 260), a popularização da internet, das redes sociais e do uso *smartphones* ocasionou “um verdadeiro *boom* de textos autorreferenciais escritos, orais e/ou visuais, em que “*postar*” é quase sinônimo de “*existir*”. Entretanto, em tempos de Covid-19, as produções textuais mais íntimas e pessoais, tais como narrativas, histórias, experiências pessoais, desabafos, entre outros, parecem ter aumentado significativamente, principalmente no que tange à área da saúde. Observamos uma grande explosão de publicações de relatos pessoais de médicos e enfermeiros sobre suas experiências no combate a Covid-19, com o intuito de alertar à população sobre a importância de ficar em casa em prevenção à disseminação da enfermidade. Podemos verificar também o aumento exponencial do número de publicação de narrativas de pessoas que contraíram a doença ou perderam parentes, vítimas da Covid-19.

Benetti e Oliveira (2016, p. 67) entendem a palavra escrita como meio de comunicação interpessoal, intrapessoal, criativo e terapêutico. Para os autores, a escrita expressiva pode ser capaz de acalmar angústias, aliviar o sofrimento e buscar o bem-estar físico e mental. Ao que tudo indica, a publicação de textos pessoais em tempos de pandemia pode estar associada a uma busca da diminuição de dores emocionais causadas pelo momento, tais como: a solidão, o medo, as angústias, as tristezas e as incertezas.

A escrita durante o período de isolamento social, portanto, pode ser entendida como um tipo de ação cognitiva e, ao mesmo tempo, um importante recurso terapêutico, já que no ato composicional há um esforço mental empreendido no processo de tessitura textual e um processo de compartilhamento de emoções.

4. METODOLOGIA

Este estudo tem como base metodológica o paradigma híbrido de combinação da pesquisa qualitativa e quantitativa (MAYRING, 2015; KUCKARTZ, 2014; 2016) e foi desenvolvido a partir da aplicação de um questionário semi-estruturado a professores, alunos e ex-alunos do curso de Letras/espanhol, da Universidade Federal de Alagoas.

Denominado por alguns pesquisadores como método misto, pesquisa misturada, integrativa, multi-método, estudos triangulados (TRÉZ, 2012, p. 1137), a pesquisa híbrida é definida como um tipo de investigação em que pesquisadores estabelecem combinações entre as abordagens qualitativas e quantitativas com a finalidade de aprofundar o conhecimento acerca do fenômeno estudado (JOHNSON, 2007, p. 123).

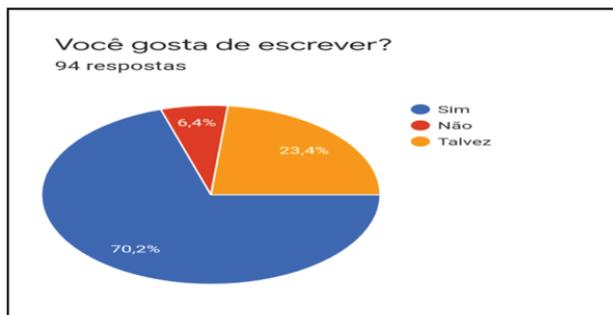
No caso da pesquisa em questão, foi desenvolvido um questionário online, a partir do programa *Google Forms*, com a combinação de questionamentos objetivos e discursivos. As perguntas elaboradas tiveram como finalidade investigar as atividades de escrita de alunos e professores de espanhol, em tempos de Covid-19 e as respostas ao questionário foram coletadas por meio de questões objetivas, acompanhadas de espaços abertos para a produção de justificativas, opiniões ou complementação de informações por parte dos participantes.

Foram convidados a participar da pesquisa 104 estudantes matriculados no Curso de Letras/Espanhol da UFAL e 58 professores de espanhol do estado de Alagoas. O convite foi enviado via e-mail e *WhatsApp*, com o link do formulário. Um total de 94 pessoas (64 estudantes e 30 professores) respondeu ao questionário.

A seguir, apresento a análise desenvolvida a partir da abordagem híbrida de coleta de dados relacionada às experiências de produção escrita de estudantes e professores de espanhol do estado de Alagoas.

5. ANÁLISE DE DADOS

Os participantes da pesquisa foram convidados a responder às seguintes perguntas: 1- Você gosta de escrever?; 2- Você tem escrito durante o período de isolamento social?; 3- O que você tem escrito com mais frequência?; 4- Quais têm sido suas principais dificuldades em relação à produção textual durante esse período?. Todas as questões foram respondidas pelos 94 participantes que se propuseram a participar da pesquisa. A seguir, apresento a análise desenvolvida acerca da primeira pergunta.

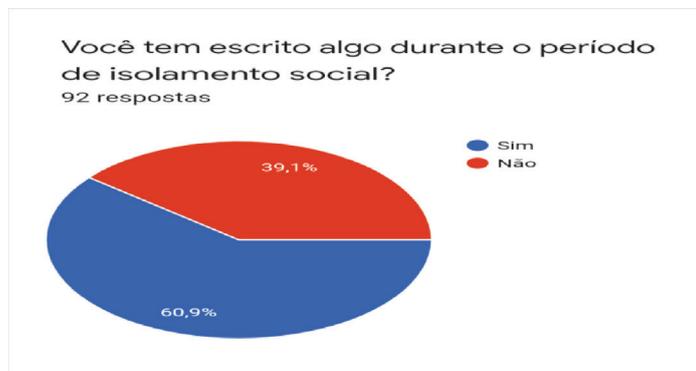
Gráfico 1- Gosto pela atividade de escrita.

Fonte: A autora (2020).

Em relação à pergunta sobre o gosto pela escrita, a maior parte dos participantes manifestou uma atitude positiva em relação à atividade de produção de textos (70,2 %). Isso indica que há a presença de sentimentos norteados pela motivação diante do ato composicional. Segundo Siquierolli e Silveira (2017, p. 202), “a motivação é aquilo que impulsiona alguém a fazer algo, aquilo que o põe em movimento e em direção aos seus objetivos”. Nesse sentido, pode-se afirmar que a motivação impulsiona a ação da produção textual, uma vez que os escritores precisam, primeiramente, desejar e se interessar pela escrita de um texto para, em um segundo momento, concretizar esse desejo no ato composicional.

Outro dado relevante refere-se à porcentagem de participantes que indicaram um possível interesse pela produção textual, em “talvez” (27,4%). Este dado pode revelar tanto a falta de motivação diante do ato composicional, quanto dúvidas ou incertezas em relação à prática da escrita ou, até mesmo, desconhecimentos acerca dos gêneros textuais existentes e produzidos como prática discursiva cotidiana, tais como as mensagens publicadas em redes sociais (Facebook, Instagram, WhatsApp). Sobre tal aspecto, Bakhtin (2003) os gêneros aparecem em diferentes campos da atividade humanas, crescendo e diferenciando-se de acordo com as transformações desses campos. Nas palavras do autor, “a heterogeneidade dos gêneros discursivos é tão grande que não há nem pode haver um plano único para o seu estudo” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Nesse sentido, algumas pessoas podem elaborar e publicar diversas mensagens em redes sociais e desconhecem o fato de que essas mensagens compõem um repertório de gêneros discursivos.

Em relação à segunda pergunta (você tem escrito algo durante o período de isolamento social?), 60,9% dos participantes da pesquisa afirmaram que estão produzindo textos durante este período, conforme pode ser comprovado no gráfico a seguir.

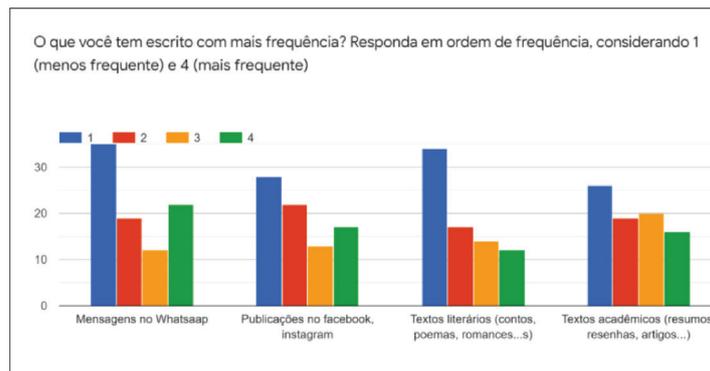
Gráfico 2- A escrita durante o isolamento social.

Fonte: A autora (2020).

Aqui, é possível observar que a atividade escrita tem acompanhado boa parte dos estudantes e professores de espanhol em seus momentos de isolamento social. Entretanto, 39,1% dos entrevistados afirmaram não estar produzindo nenhum texto durante esse período. Em relação a esse aspecto, podemos levantar a questão acerca do conceito construído por esses participantes acerca dos gêneros textuais discursivos. Pode ser que a mensagem publicada em uma rede social, por exemplo, não seja compreendida como um tipo de texto. Em relação a esse aspecto, Abreu e Santos (2019, p. 21) esclarecem que o comentário que circula nas redes sociais é um gênero discursivo digital “definido como uma superestrutura discursiva, que explicita o uso da linguagem em ambiente hipertextual”. Portanto, o uso da língua, materializado em gêneros digitais publicados como formas de mensagem em *facebook*, *instagram* ou, até mesmo o *whatsapp*, deve ser compreendido como atividade escrita, uma vez que, por texto, entende-se não somente um conjunto de frases dispostas em parágrafos bem articulados.

Em relação à terceira pergunta: O que você tem escrito com mais frequência?, é possível observar que os gêneros textuais mais produzidos em tempos de pandemia são: mensagens pelo *WhatsApp* (35% dos participantes) e contos, poemas, romances, entre outros (34% dos participantes). Na sequência, seguem as publicações no *Facebook* e *Instagram* (28% dos participantes) e os textos acadêmicos (26% dos participantes), conforme dados expostos no gráfico 3.

Gráfico 3 - Pesquisa sobre a frequência da escrita durante o isolamento social.



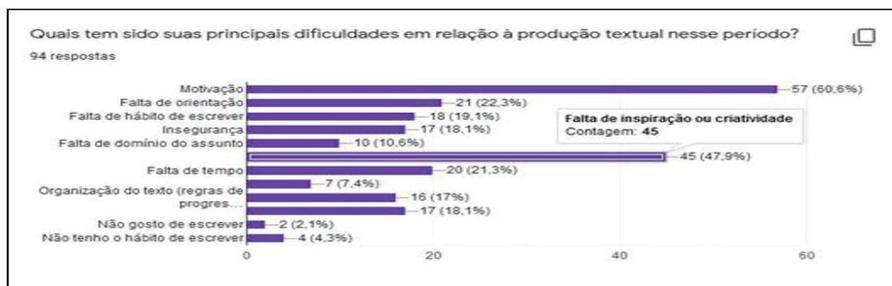
Fonte: A autora (2020).

Em relação ao número expressivo de participantes que afirmou realizar suas produções escritas via *whatsapp*, compreendo que tal fator tem relação com as características do aplicativo que, por sua vez, permite a “troca de informações, como textos, áudios, imagens e vídeos, de forma rápida e barata, visto que o uso desse aplicativo é gratuito” (FERREIRA; MARTINS; AFONSO, 2020, p. 31021). Nesse sentido, as mensagens digitais produzidas pelos usuários do aplicativo são compartilhadas de forma rápida, a partir da elaboração de vários tipos de enunciados: saudações, despedidas, perguntas, respostas, fragmentos de textos, comentários, piadas, entre outros. De acordo com Brum, Corrêa e Machado (2019, p. 3), “os conteúdos expressados em rede tendem ao infinito, uma vez que qualquer sujeito pode contribuir a qualquer momento”. Este fator, talvez, justifique o motivo da opção pela escrita e publicação de mensagens digitais, em comparação com outros gêneros textuais.

Em outro âmbito de análise, destaca-se a opção pela produção de textos literários, por parte dos participantes da pesquisa, durante o período de isolamento social. De acordo com Barth, Silva e Trevejo (2019, p. 2013), “O texto literário é uma expressão artística, por isso ele não apresenta uma finalidade demarcada; não precisa de uma razão para existir.” Zappone (2008, p. 30) caracteriza a escrita literária como um tipo de escrita “imotivada, gratuita, cuja marca fundamental seria a ficcionalidade que se opera por diversas formas de figuração mimética (dramática, lírica, narrativa, épica).” Nesse sentido, a escrita literária pode representar um tipo de produção composicional mais despreziosa, livre e, ainda ousado dizer, até mesmo terapêutica, o que talvez explique a opção dessa produção textual por boa parte dos alunos e professores, em tempos de pandemia.

No que diz respeito às dificuldades em relação à produção textual em tempos de pandemia, a maior parte dos participantes do estudo apontou a falta de motivação (60%) e falta de inspiração ou criatividade (47,9 %), como entraves para a realização de seus textos escritos, durante esse período, conforme pode ser comprovado no gráfico a seguir.

Gráfico 4 - Dificuldades em relação à produção textual em tempos de Covid-19.



Fonte: A autora (2020)

A análise desses dados, no entanto, remete-nos ao questionamento já levantado anteriormente: o que se entende por texto? Se pensarmos que o texto refere-se à “expressão de um propósito comunicativo” e que, “falamos ou escrevemos, em situações de comunicação, são sempre textos” (ANTUNES, 2010, p. 30), tais dados podem revelar diferentes conceitos construídos pelos participantes da pesquisa em torno do texto. Nesse âmbito de análise, poderíamos nos perguntar, por exemplo, se a motivação, a inspiração e a criatividade, de fato, seriam necessárias para criar textos no *WhatsApp*, por exemplo, uma vez que as mensagens digitais são caracterizadas como gêneros textuais.

Em outro âmbito de análise, a motivação, o desejo, a inspiração e a criatividade são elementos essenciais ao ato composicional, principalmente no que tange à produção de textos acadêmicos, já que tais gêneros exigem a internalização e uso de habilidades diferentes da escrita mais livre, tal como as mensagens digitais, por exemplo. Segundo Kersch e Santos (2017, p. 92), muitos estudantes não possuem o domínio da escrita acadêmica, pois as práticas de letramento acadêmico se divergem das produções textuais realizadas no Ensino Médio. As autoras salientam que essas práticas precisam ser ensinadas e aprendidas no contexto universitário. Nesse sentido, acredito que a insegurança, a falta de domínio e prática da escrita de textos acadêmicos podem ocasionar a desmotivação em relação à escrita do gênero, principalmente durante o isolamento social, momento em que sentimentos de solidão, angústia, tristeza, desânimo acompanham parte da população. Sobre essa questão, Ribas (2020, p. 144) esclarece que estamos atravessando um período de “sofrendo da escritura”. Nas palavras do autor, “a situação de pandemia e isolamento social atravessou nosso texto com incontrolável virulência”. Para ele, estamos vivendo “momentos de paralisia criativa, travamento da escrita, agonia puerperal” (RIBAS, 2020, p. 144).

A escrita não é algo externo ao indivíduo e, portanto, para efetivá-la na elaboração de gêneros discursivos, não basta dominar o código linguístico e articular frases, de forma coesa e coerente, em fragmentos textuais. É preciso, primeiramente, desejar. A vontade é o que motivará a criação de textos, principalmente durante esse difícil momento atravessado pela humanidade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita demanda não somente o uso adequado e coordenado de elementos gramaticais e léxicos do idioma, mas, principalmente, o conhecimento relacionado à estrutura do gênero discursivo sobre o qual se pretende escrever, acompanhado da prática composicional. Em relação a esse aspecto, a maior parte dos participantes da pesquisa afirmou estar produzindo textos durante o período de isolamento social, o que reafirma o importante papel da escrita como prática discursiva de interação social, principalmente durante esse difícil momento pelo qual atravessa a humanidade.

Em outra perspectiva de análise, dois fatores revelados nos dados coletados conduziram ao questionamento acerca dos conceitos construídos, por parte dos participantes da pesquisa, sobre os gêneros textuais: 1- 31,9 % dos entrevistados afirmaram não estar produzindo textos durante o isolamento social; 2- 60,6% manifestaram não ter motivação e inspiração para a escrita nesse período. Tais dados revelam possibilidades de desconhecimento acerca dos gêneros do discurso, mais especificamente, dos gêneros digitais, o que também nos leva a reflexões e a questionamentos acerca do lugar ocupado pela linguística textual em pesquisas e programas de formação de professores de espanhol, principalmente no estado de Alagoas.

No que tange às dificuldades de produção textual apresentados pelos participantes da pesquisa, muitos alegaram estar desmotivados, com falta de desejo ou inspiração para escrever, durante o período de isolamento social. Tais sentimentos podem estar associados à produção de gêneros acadêmicos, uma vez que tais textos exigem o emprego de operações cognitivas mais complexas para o encadeamento de palavras, sentenças e orações em textos bem articulados.

Por fim, acredito que em tempos de Covid-19 a escrita, enquanto prática discursiva, esteja ocupando um lugar considerável em nossas interações comunicativas do dia a dia, principalmente se compreendemos o ato composicional enquanto produção de mensagens enunciativas, sejam elas curtas, longas, acompanhadas de voz, imagens, fotos, sons e outros elementos gráficos.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. T. V.; DOS SANTOS, C. N. Cristina Normandia. As relações de intertextualidade conforme as funções discursivas anafóricas no gênero digital comentário, no Facebook. *Linguagem e Tecnologia*, [S.l.], v. 12, n. 1, p. 19-36, abr. 2019. ISSN 1983-3652. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/14695>>. Acesso em: 25 jun. 2020.

ANTUNES, A. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola, 2010.

ARRUDA, E. P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *Em rede: revista de educação à distância*, v. 7, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 23 jun. 2020.

DE ASSIS, E. C. P.; MELO, M. B. F.; MELO, Maria Bethânia de F. Novos contornos da/na subjetividade contemporânea: os blogs e as prática da escrita de si. *Estação Literária*, v. 20, p. 258-268, 2018. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/estacaoliteraria/article/view/30798/23388>. Acesso em: 05 ago. de 2020.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTH, P. A. DA SILVA, L. V. S. TRAVEJO, D. S. M. A escrita literária como ferramenta de ensino da literatura. *Cadernos Zygmunt Bauman*, v. 9, n. 21, 2019. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bauman/article/view/12663/7017>. Acesso em: 24 jun. 2020.

BAZERMAN, C. *Retórica da ação letrada*. (Trad. Adail Sobral, Angela Dionisio, Judith Chambliss Hoffnagel, Pietra Acunha). São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BENETTI, I. C.; OLIVEIRA, W. F.; OLIVEIRA, Walter Ferreira de. O poder terapêutico da escrita: quando o silêncio fala alto. *Cadernos Brasileiros de Saúde Mental*, Florianópolis, v. 8, n. 19, p. 67-79, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cbsm/article/view/69050>. Acesso em: 23 jun. 2020.

BRUM, P. F. R.; CORREA, J. M.; MACHADO, J. B. ; CORREA, Janaína Martins; MACHADO, Juliana Brandão. O uso do WhatsApp no contexto educacional em tempos de Cibercultura. *RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, [S.l.], v. 5, mai. 2019. ISSN 2525-7870. Disponível em: <<http://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1231>>. Acesso em: 25 jun. 2020.

CHURKIN, O. M. Educação à distância um marco civilizatório, um olhar holístico da pedagogia: sinergia e reflexões na conectividade em tempos de COVID. *Brazilian Journal of Health Review*, v. 3, n. 2, 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BJHR/article/view/8878>. Acesso em: 23 jun. 2020.

CRESWELL, J. W, CLARK, V. L. P. *Pesquisa de métodos mistos*. 2. ed. Porto Alegre (RS): Penso; 2013.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

FERREIRA, C. B.; MARTINS, F. A. S.; AFONSO, M. L. M. O whatsapp na escola: desafios do uso de Tics na educação. *Brazilian Journal of Health Review*, v. 3, n. 2, 2020.

Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BJHR/article/view/8878>.

Acesso em: 23 jun. 2020.

FLOWER, L; HAYES, J. R. A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, California, 1981. Disponível em: <http://courses.johnmjones.org/ENGL605/wp-content/uploads/2012/05/Flower-and-Hayes-Cognitive-Process.pdf>.

Acesso em: 23 jun. 2020.

GUSTSACK, F.; LOVATO, A. (2018). Escrita e emoções no Ensino Superior uma abordagem complexa. *Revista Contexto & Educação*, 33(106), 56-71, 2018.

JOHNSON, R. B.; ONWUEGBUZIE, A. J.; TURNER, L. A. Toward a definition of mixed method research. *Journal of Mixed Methods Research*, v.1, n. 2, p. 112-133, 2007.

KERSCH, D. F.; SANTOS, F. C. Escrita acadêmica e desenvolvimento de autoria na formação de professores via EAD: as universidades estão preparadas? *Raído*, Dourados, v. 11, n. 25, p. 89-108, jul. 2017. ISSN 1984-4018. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/5676>>. Acesso em: 25 jun. 2020.

KUCKARTZ, U. *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS, 2014.

KUCKARTZ, U. *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 3. ed. Weinheim: Beltz Juventa, 2016.

MAYRING, P. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 12. ed. Weinheim: Beltz, 2015.

MENICONI, F. C. *O ensino da produção escrita para alunos iniciantes no aprendizado de língua espanhola: uma pesquisa ação no curso de letras*. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

MENICONI, F. C. *Escrita em língua espanhola: é possível produzir textos nas fases iniciais do ensino-aprendizagem de um novo idioma?* Maceió: Edufal, 2017.

OLIVEIRA, R. S. Afetividade e produção escrita: uma análise a partir da produção escrita no Profletras. *Humanidades & Inovação: Educação formal e não formal, Cultura e Currículo*, v.7, n. 6, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2127>. Acesso em: 23 jun. 2020.

RIBAS, M. C. M. Estudos literários, leitura e experiência estética: conexões e (m) tempos de confinamento. *Pensares em revista*, São Gonçalo-RJ, n. 18, p. 142-163, 2020.

SANTOS JUNIOR, V. B. ; MONTEIRO, J. C. S. Educação e Covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. *Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade*, [S.l.], v. 2, p. 01-15, maio 2020. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8583>>. Acesso em: 24 jun. 2020.

SIQUIEROLLI, A. F. N. R.; SILVEIRA, P. H. A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS. *Olhares & Trilhas*, v. 20, n. 1, p. 202-208, 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/olharestrilhas/article/view/41965>. Acesso em: 05 ago. 2020.

TREZ, T. Caracterizando o método misto de pesquisa na educação: um *continuum* entre a abordagem qualitativa e quantitativa. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 7, n. 4, p. 1132-1157, 2012. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/estudosdebiologia/article/view/22773/21879>. Acesso em: 23 jun. 2020.

ZAPPONE, M. H. Y. Fanfics – um caso de letramento literário na cibercultura? *Letras de Hoje*, v. 43, n. 2, 2008.

(RE)PENSANDO O ENSINO-APRENDIZAGEM A PARTIR DE UM NOVO CONTEXTO: O DISTANCIAMENTO SOCIAL

Cátia Veneziano Pitombeira

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Temos em cena, no século XXI, as transformações econômicas, políticas, culturais, sociais, educacionais e tecnológicas na sociedade, habilitando-nos a descrever algumas estruturas da contemporaneidade, marcada pela intensa influência de duas grandes forças que estão extremamente interligadas: a da globalização e a da tecnologia.

Embora aponte para uma totalidade, a globalização não deixa de descartar a importância e a contribuição de cada país isoladamente, isto é, nos proporciona uma ideia de rede mundial com uma abertura a uma multiplicidade de conexões e relações. O conceito de globalização, segundo Gómez (2004 p. 27), “envolve principalmente o processo econômico-cultural e confirma novos espaços de poder relacionados ao saber, à informação e ao conhecimento”. A diversidade marca presença na globalização aproximando diferentes culturas e diferentes povos em conectividade com o global influenciando e sendo influenciado pelo local em uma relação de todo e parte, conforme apresenta Morin (2008; 2009).

Aliado a essa questão, temos a tecnologia que promove abertura de pensamento por intermédio do acesso e pelo intercâmbio de informações estabelecendo linhas de interação de modo colaborativo e cooperativo. No entanto, sua disseminação não está ao alcance de todas as camadas sociais de maneira democrática, o que acaba por deixar, ao mesmo tempo, marcas de inclusão e de exclusão.

Nesse contexto, especificamente em março do ano de 2020, é anunciada a pandemia do Novo Coronavírus - Covid-19 - momento em que a sociedade mundial, sem distinção de cor, gênero, classe, ou nacionalidade passa a presenciar súbitas mudanças de hábitos e de mobilidade. Um momento único e singular na história da humanidade em que o distanciamento social requer reinvenções e novas práticas cotidianas em diversos âmbitos:

maior rigor de higiene fundamentado no uso de máscaras, álcool em gel para higienizar as mãos, além do protocolo para lavá-las aliado ao distanciamento social que, por sua vez, passa a exigir a realização de reuniões online, encontros familiares virtuais, ginástica na varanda com professor online, *live* solidária com artistas famosos, contação de história online para crianças, artistas desconhecidos apresentando seus dons musicais em suas varandas, ampliação de consumo online, palestras online, *live* sobre diversos assuntos no aplicativo Instagram e, por último, mas não menos importante, aula remota.

A grande protagonista deste difícil momento é a tecnologia, sem a qual não encontraríamos solução para minimizar a questão de tempo e, principalmente, de espaço para redefinir o nosso novo modo de viver durante uma pandemia.

Torna-se imprescindível mencionar que esse capítulo é fruto de uma apresentação via web conferência, realizada em maio de 2020, no Ciclo de Palestras: Formação continuada de professores de Línguas estrangeiras no contexto de isolamento social: diálogos, propostas e desafios realizado por docentes do curso de Letras Inglês e Espanhol da UFAL, cujo objetivo foi o de promover a reflexão, discussão e capacitação para graduandos e professores da rede pública e particular do Brasil. Essa oportunidade de minimizar a questão de tempo e de espaço e de levar momentos formativos para alunos e comunidade cumpriu seu papel no momento de distanciamento social.

Para atender ao propósito central deste estudo, portanto, apresento, sob a orientação metodológica da Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa (FREIRE, 2012), a descrição e interpretação do fenômeno *o ensino-aprendizagem a partir de um novo contexto: o distanciamento social*, sob o viés da discussão da escola dentro da perspectiva do paradigma tradicional e a escola do paradigma emergente pautada no pensamento complexo de Morin (2008; 2009; 2010a/b), que se distancia da dicotomia, do reducionismo e da fragmentação, corroborando a visão de Freire (2009; 2012), acerca da urgente e emergente necessidade da formação tecnológica do professor.

A seguir, apresento o contexto da globalização sob a ótica de Bauman (1999) e Giddens (2007), totalmente modificado pela chegada do Novo Coronavírus - Covid-19 - que nos impôs o distanciamento social e toda uma reinvenção do cotidiano, principalmente, trazendo à baila a necessidade de sair do modelo de ensino tradicional em busca do paradigma da complexidade apresentado por Morin (2007; 2008; 2009; 2010a; 2010b).

2. DISCUSSÃO TEÓRICA

Reinando sob holofotes dos avanços tecnológicos, a globalização (BAUMAN, 1999), com sua característica primordial de exclusão de fronteiras e livre circulação de capital financeiro, condições sociais, culturais e políticas, também apresenta sua outra face de polarização, pelo fato dessa característica não ser acessível a todos os seres do globo, embora tenha impacto na vida de toda a sociedade.

A globalização tanto divide como une; divide enquanto une – e as causas da divisão são idênticas às que promovem a uniformidade do globo. Junto com as dimensões planetárias dos negócios, das finanças, do comércio e do fluxo de informação, é colocado em movimento um processo “localizador”, de fixação no espaço. Conjuntamente, os dois processos intimamente relacionados diferenciam nitidamente as condições existências de populações inteiras e de vários segmentos de cada população. O que para alguns parece globalização, para outros significa localização; o que para alguns é sinalização de liberdade, para muitos outros é um destino indesejado e cruel (BAUMAN, 1999, p. 7).

Permeada pela contradição e pelo antagonismo Giddens (2007, p. 29) aponta que a “globalização não é um acidente em nossas vidas hoje. É o modo como vivemos agora”.

É nesse contexto de globalização e avanços tecnológicos que somos surpreendidos globalmente pela crise do Novo Coronavírus - Covid-19. Embora muitos pesquisadores, tais como Santos (2020), afirmem que, mesmo antes da pandemia, estávamos em permanente estado de crise e que sua chegada, simplesmente, agravou esse estado.

Desde então, o modo como vivemos agora, supracitado por Giddens (2007), reafirma a necessidade de união para enfrentar a pandemia, uma vez que uma única atitude pode gerar sérias consequências aos outros, como por exemplo a propagação do vírus e a rapidez de contágio.

A contradição está exatamente na questão de base da globalização, conceituada pelo deslocamento de pessoas em livre acesso em todo o continente, tornando-se a grande vilã a disseminar o vírus em escala global, o que vai de encontro com a ideia de mobilidade de toda a sociedade.

O distanciamento social, decorrente da pandemia em um delicado momento da história, passa a ditar novas normas e formas de trabalho, de relação interpessoal, de consumo e, principalmente, de ensino, exigindo reinvenções em todas as esferas do cotidiano.

Como medida de prevenção, em março de 2020, houve a suspensão das atividades letivas nas instituições de ensino pública e particular de todo o país, não demorando a notícia da autorização para uma imediatista migração para uma educação remota, conforme a Portaria nº 343, de 17.3.2020¹² que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - Covid-19.

O ensino tradicional que, até então, não acompanhou os avanços tecnológicos, muitas vezes, reproduzindo padrões de docência preestabelecido fundamentados em referências que, segundo Moraes (2006, p. 50), “nos ensina a não questionar, a não expressar o

¹² Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/quadro_portaria.htm Acessado em 30 de junho de 2020.

pensamento divergente, a aceitar passivamente a autoridade, a ter certeza das coisas”, foi surpreendido pela necessidade de utilizar alguns conceitos do ensino a distância para suprir a lacuna derivada do distanciamento social.

O ensino a distância, muito embora, vinha sendo praticado e estudado por grupos e segmentos específicos fornece, agora, subsídios para um novo fazer docente que denomino de ensino remoto.

Apresento minha visão geral de ensino a distância fundamentado pela separação geográfica com uma metodologia de ensino com características síncronas e assíncronas, promovido por videoaulas e materiais padronizados desenhados por especialistas, além da interação por meio de fórum, chat, mensagens não somente com o professor, mas também com os tutores do curso.

A distância deve ser compreendida basicamente como separação espacial (geográfica/local) entre participantes do processo educacional, sejam estes alunos ou professores. Em aulas por videoconferência, é comum que os alunos estejam juntos, mas em lugar diferente do professor. Por outro lado, quando o estudo ocorre pela internet, é comum alunos e professores estejam em locais diferentes e acessem o curso e os materiais e recursos didáticos em momentos diferentes. Estes dois exemplos ilustram que há diferentes possibilidades de distanciamento entre alunos e professores (VILAÇA, 2010, p. 91).

O ensino remoto, por outro lado, com o caráter extraordinário do período de isolamento social, segue os mesmos parâmetros e práticas do ensino presencial, promove, de maneira síncrona, a interação com o aluno e distribuição de conteúdo por meio de materiais adaptados com aulas ao vivo nos mesmos dias e horários do ensino presencial por meio de plataformas digitais.

Ao reconhecer que o conhecimento estabelece o diálogo entre as diversas áreas do saber (MORIN, 2002; 2007; 2008; 2009), a teoria da complexidade nos auxilia no ato permanente de pensar e repensar o fazer cotidiano com base nas principais mudanças que ocorrem no mundo, principalmente na área do conhecimento, das inovações tecnológicas, das novas formas de aprender e de ensinar, ao reconhecer que a fragmentação do conhecimento e a visão reducionista do universo precisam ser revistas “na busca de reintegração do todo” Behrens e Oliari (2007, p. 54), isto é, de uma visão complexa.

3. METODOLOGIA

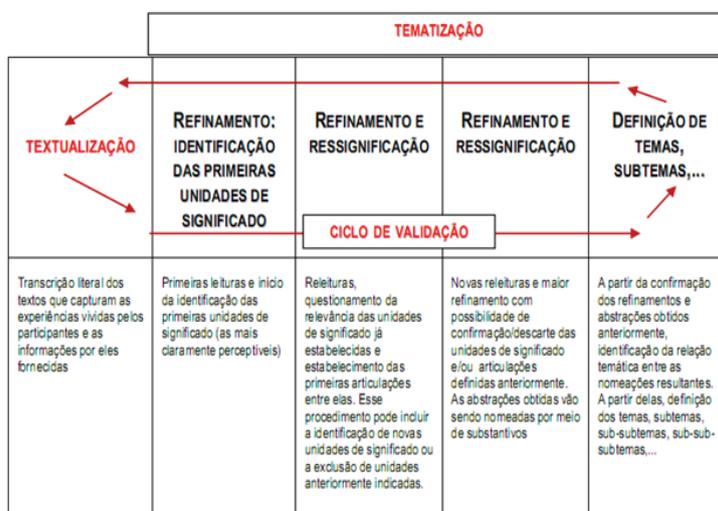
Desde o início do distanciamento social, registrei, em textos escritos no formato de narrativas autoreflexivas, minhas inquietações enquanto professora-pesquisadora-formadora. Tais inquietações se constituíram como corpus para essa pesquisa. As três experiências vividas pelo distanciamento social: a de professora do Ensino Básico, a

de professora de formação docente em curso de licenciatura na universidade e a de pesquisadora, sustentam metodologicamente essa pesquisa qualitativa, baseada na Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa. Em ambas as experiências docentes, desempenho, concomitantemente, o papel de participante e de pesquisadora amparada por minha bagagem experiencial, ao interpretar detalhes singulares da linguagem em interface com determinado contexto.

A Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa, apresentada por Freire (2010; 2012; 2017), fundamentada em Ricoeur (2002), Van Manen (1990) e na Complexidade de Morin (2002; 2007; 2008; 2009; 2010a; 2010b; 2011) permite alcançar a objetivação necessária para a descrição, a interpretação e a compreensão do fenômeno investigado. Freire (2012, p. 187) hifenizou as duas correntes filosóficas, hermenêutica e a fenomenologia, por apresentar um “caráter indissociável e igualmente relevante”, ao buscar a essência do fenômeno que emerge da experiência humana.

A abordagem hermenêutico-fenomenológica configura-se como uma orientação metodológica de natureza qualitativa, que visa descrever detalhadamente e interpretar fenômenos da experiência humana, objetivando aproximar-se de sua essência, por meio da identificação dos temas hermenêutico-fenomenológicos que os caracterizam e lhes dão identidade. Embasa seus procedimentos interpretativos em textos que registram a(s) vivência(s) do fenômeno em foco, os quais são preservados, se escritos, ou transcritos, se orais. A essa etapa de textualização segue-se a tematização, caracterizada como o momento de mergulho interpretativo (Freire, 2010) que permite: identificar unidades de significado, refinar e ressignificar tais unidades (sem perder de vista os textos originais), até que seja possível identificar os temas hermenêuticos-fenomenológicos e suas famílias, ou seja, os construtos que com eles compartilhem proximidade semântica mais expressiva (FREIRE, 2012, p. 194).

Quadro 1 - Rotinas de organização e interpretação.



Fonte: (FREIRE, 2007 *apud* FREIRE, 2010).

A essência do fenômeno da experiência humana é compreendida por meio do processo de tematização a partir da interpretação do registro textual. A tematização pressupõe as rotinas de organização e interpretação que ocorre por meio da textualização, tematização e operacionalização em que os temas são refinados e ressignificados, incidindo no ciclo de validação. A nomeação dos temas é por meio de substantivos que carregam a essência do fenômeno vivido.

Tais substantivos capturam e explicitam os significados implícitos nos textos originais, e, por seu sentido intransitivo, evidenciam o percurso entre a aparência e a essência, indicando os construtos que constituem o fenômeno – os temas hermenêutico-fenomenológicos-, revelando sua natureza e identidade. Van Manen (1990) sugere frases curtas ou expressões. Adotei a primeira sugestão, a dos substantivos, pela conotação de característica central da estrutura do fenômeno (FREIRE, 2012, p. 191).

Nesta pesquisa o fenômeno a ser investigado é *o ensino-aprendizagem a partir de um contexto: o distanciamento social*. Na próxima seção, serão apresentados os temas, ou seja, os substantivos, alcançados pelo processo de tematização da narrativa autorreflexiva registrada textualmente durante a pandemia que ilustram a essência da experiência vivida com sua descrição e interpretação.

4. DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DO FENÔMENO

A Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa não trabalha com dados, mas sim registros textuais que são descritos e interpretados, não analisados como é comum em metodologias de pesquisa da área de Linguística Aplicada.

O processo de tematização do registro textual da narrativa autoreflexiva ocorreu com base nas rotinas de organização e interpretação (FREIRE, 2007), seguido do refinamento, ressignificação e o ciclo de validação. A partir daí pude compreender melhor o fenômeno e sua essência. Foram identificados dois temas: *atualização* e *conhecimento*. Seguindo a não linearidade do pensamento complexo, não existe uma sequência para a apresentação desses temas. Eles emergem em conjunto, dada a subjetividade marcada na interpretação do registro textual, considerando a bagagem experiencial da professora-pesquisadora-formadora.

O tema *conhecimento*, ora todo, ora partes, característico do operador hologramático proposto por Morin (2007; 2008), é apontado pelo seu caráter instrumental da tecnologia. A falta de conhecimento acerca dos recursos digitais, aliados às questões de linguagem, interdisciplinaridade, multiletramentos e tendências pedagógicas, dificulta o trabalho remoto, deixando tanto o docente, quanto o discente insatisfeito com as propostas de ensino-aprendizagem condutoras do todo que é a construção do conhecimento.

Esse mesmo tema é representativo do operador complexo da recursividade apresentado por Morin (2007; 2008) em movimentos de ir-e-vir de construção, desconstrução, reconstrução do conhecimento, imbricado em outras conexões dos saberes. O conhecimento dos recursos tecnológicos leva à construção do processo ensino-aprendizagem significativo.

Os professores, de forma colaborativa, compartilham conhecimento em resposta a esta crise pandêmica entre si e com a própria comunidade. Dentro deste contexto, nos tornamos uma grande rede de conexão acerca de questões de ensino-aprendizagem, na busca de soluções emergenciais.

O objetivo do Ciclo de Palestras: Formação continuada de professores de Línguas estrangeiras no contexto de isolamento social: diálogos, propostas e desafios, em que a ideia acerca deste capítulo foi apresentada, foi o de levar o conhecimento, refletir e discutir as possibilidades com as pessoas diretamente envolvidas com o ensino-aprendizagem: o aluno de Letras e o professor.

Faz-se necessário demarcar que a escola física é indispensável, exatamente pelo vínculo de relação humana, já que é neste espaço que socializamos e construímos nossa identidade. Entendo que a escola do futuro não será a mesma escola de antes da pandemia, aquele contexto institucional já sinalizava problemas de inclusão e o ensino tradicional não mais atendia as necessidades da sociedade do século XXI. Esperamos que esse momento de aceleração de mudanças, face à pandemia, nos ensine a transformar, a buscar por novas práticas não reprodutoras a caminho de outro paradigma como afirma Moraes (2006)

A ruptura de um paradigma decorre da existência de um conjunto de problemas [...] um repensar sobre o assunto passa a ser requerido. Novos debates, novas ideias, novas articulações, novas buscas e novas reconstruções, com base em novos fundamentos. Em consequência, inicia-se um processo de mudança conceitual, surge uma forma de pensamento totalmente diferente, uma transição de um modelo para outro, tudo isso decorrente da insatisfação com modelos predominantes de explicação. É o que se chama crise de paradigmas e que geralmente leva a uma mudança de paradigma. A crise provoca um certo mal-estar na comunidade envolvida, sinalizando uma renovação e um novo repensar. Em resposta ao movimento que ela provoca, surge um novo paradigma explicando os fenômenos que o antigo já não mais explicava (MORAES, 2006, p. 55).

O outro tema que emergiu do registro textual, foi *atualização*. Muito próximo ao tema supracitado, esse tema indica a necessidade da atualização do professor como atividade contínua, não somente no momento singular da pandemia, mas como um vínculo à profissão docente. A atualização está na busca por capacitação e aprimoramento de modo a promover ensino-aprendizagem de qualidade para o indivíduo do século XXI. O processo contínuo de atualização pode ser ilustrado pelo operador recursivo de Morin (2008).

A ideia recursiva é, pois, uma ideia em ruptura com a ideia linear de causa/efeito, de produto(r), de estrutura/superestrutura, já que tudo o que é produzido volta-se sobre o que o produz num ciclo ele mesmo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor (MORIN, 2008, p. 67).

A formação continuada não é igual para todos os profissionais da educação; é algo muito particular dado o momento da vida de uma pessoa e sua bagagem experiencial.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse capítulo, resultado de uma das palestras do Ciclo de Formação continuada de professores de Línguas estrangeiras no contexto de isolamento social: diálogos, propostas e desafios que nasceu da identificação da necessidade de compartilhamento de conhecimento, reflexões e discussões sobre o ensino-aprendizagem face à necessidade de distanciamento social, por parte das professoras dos cursos de Letras Inglês e Espanhol da Universidade Federal de Alagoas.

A pandemia revelou problemas educacionais antigos, revelou a falta de inclusão, além das inquietações dos professores pelo fato da escola não responder às demandas do século XXI.

Um momento único da história da humanidade que, por sua vez, acabou por reforçar a necessidade de mudança e de ultrapassar o ensino tradicional, a caminho do pensamento emergente ou da complexidade proposto por Edgar Morin (2002; 2008; 2009; 2010a/b; 2011). Temos hoje consciência de que, em educação, é preciso concretizar o que até então não tivemos condições de realizar na prática. Amparados pelo diálogo intermediado por troca de experiências e conhecimento, encontramos novas possibilidades de atuação, a partir da tecnologia que se revela como um importante instrumento que, de alguma forma, se faz presente em nosso cotidiano.

A pandemia revelou problemas educacionais antigos, evidenciou a falta de inclusão, além das inquietações dos professores pelo fato da escola não responder às demandas do século XXI, gerou a reinvenção de vários setores da sociedade e, especificamente, da área educacional oportunizou o trabalho remoto como consequência do distanciamento social com a finalidade de não propagar o contágio do Novo Coronavírus -Covid-19.

Passado o momento de desafio do estranhamento ao novo, virá a reconstrução a partir das diferenças, já que as transformações e as transições são inerentes ao ser humano.

O pensamento complexo nos auxilia a enxergar o mundo e a prática docente com inúmeras possibilidades de interlocução com outras áreas do saber, nos apoia a ultrapassar os limites da linearidade e fragmentação.

Se é no diálogo que nos construímos enquanto seres inacabados e (in)completos, por sermos partes-todo e o todo-partes, precisamos reconhecer que o conhecimento é construído em rede e a tecnologia é uma das inúmeras conexões possíveis dessa rede. Em tempos de

distanciamento social, apesar de todas as dificuldades e adversidades, é preciso crescer, criar oportunidades e construir o novo.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Trad. Marcus. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BEHRENS, Marilda Aparecida; OLIARI, Anadir Luiza Thomé. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional à complexidade. *In: Revista Diálogo Educacional da Universidade Católica do Paraná*. v.7, n. 2, p. 53-56/dez 2007.

FREIRE, Maximina Maria. *A abordagem hermenêutico-fenomenológica: conceito e procedimentos*. Apresentação feita no Primeiro Encontro do Grupo de Estudos sobre a abordagem hermenêutico-fenomenológica. LAEL-PUC-SP, 2007.

FREIRE, Maximina Maria. Formação tecnológica de professores: problematizando, refletindo, buscando ... *In: Soto. U.; Mayrink, M. F; Gregolin, I. V. (orgs). Linguagem, educação e virtualidade: experiências e reflexões*. Cultura Acadêmica, p. 13-28, 2009.

FREIRE. Maximina Maria. A Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica como orientação de pesquisa. *In: M. M. Freire (Org.). A pesquisa qualitativa sob múltiplos olhares: estabelecendo interlocuções em Linguística Aplicada*. E-Book. Publicação do GPeAHF. São Paulo, SP, 2010.

FREIRE, Maximina Maria. Da aparência à essência: a abordagem hermenêutico-fenomenológica como orientação qualitativa de pesquisa. *In: Jucimara Rojas, Lucrecia Streingheta Mello. (Org.). Educação, pesquisa e prática docente em diferentes contextos*. Life Editora, Vol. 1, p. 181-199, 2012.

FREIRE. Maximina Maria. Uma abordagem metodológica e uma teoria do conhecimento: relato de um encontro e a emergência de uma tessitura *In: FREIRE, Maximina M. Vias para a pesquisa*. e BRAUER, Karin Cláudia (Orgs.) São Paulo: Universidade Cruzeiro do Sul Virtual 2017.

GÓMEZ, Margarita. Victoria. *Educação em rede: uma visão emancipadora*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

GIDDENS, Anthony. *Mundo em descontrol*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma Educacional Emergente*. Papirus, 2006.

- MORIN, Edgar. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. Cortez Editora, 2002.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Sulina, 2007.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Bertrand Brasil, 2008.
- MORIN, Edgar. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. Cortez, 2009.
- MORIN, Edgar. *Meu caminho – Entrevistas com Djénene Kareh Tager*. Bertrand Brasil, 2010a.
- MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Bertrand Brasil, 2010b.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários para a educação do futuro*. Cortez, 2011.
- RICOEUR, P. *Del texto a la acción: ensayos de hermenêutica II*. Fondo de Cultura Economica. Tradução Pablo Corona. México, 2002.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2020.
- VAN MANEN, Max. *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. The Althouse Press, 1990.
- VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Educação a Distância e Tecnologias: conceitos, termos e um pouco de história. *Revista Magistro*, v. 2, n. 2, 2010.

SALA DE AULA INVERTIDA E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: APLICABILIDADE EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL

Rosária Cristina Costa Ribeiro

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em meio às incertezas do isolamento social provocado pela expansão dos casos de COVID-19, as discussões em torno das práticas de ensino e aprendizagem à distância, por meio das tecnologias da informação (TIC) se intensificaram. Por outro lado, o que se pôde também perceber foi o abismo que a desigualdade social tem provocado no ambiente escolar. Por sua vez, esse abismo apresenta-se como um desafio a ser superado, em maior proporção, comparado à própria pandemia.

Assim, ao refletirmos sobre tal problemática, em que avanços tecnológicos e pedagógicos somam-se à falta de acesso a equipamentos e aos letramentos ineficientes (ou inexistentes), tanto por parte de aprendizes quanto de professores, sentimo-nos motivados a compartilhar nossa experiência, na tentativa de implementar modelos de sala de aula invertida, junto ao Projeto de Extensão Universitária *Casas de Cultura no Campus – Língua Francesa* (CCC-Francês), da Universidade Federal de Alagoas - UFAL.

Nosso primeiro contato com a sala de aula invertida se deu em cursos de formação para o uso das TIC e de metodologias ativas (MA) na educação. A partir de nosso letramento inicial, gestamos o desejo de expandir essa discussão aos Estágios Supervisionados Obrigatórios e aos discentes participantes dos cursos de extensão universitária como professores em formação inicial (PFI). Depois de uma primeira experiência, sem muito êxito, com introdução desse novo modelo pedagógico, percebemos a necessidade de aprofundamento conceitual e práticas dirigidas, por um período de tempo mais amplo. Foi nesse ponto que o isolamento social nos atingiu, provocando a interrupção das aulas e, conseqüentemente, dos estágios supervisionados. Dessa forma, nasceu a necessidade de transformar a nossa própria prática, trazendo a sala de aula invertida e a utilização das TIC para nossa práxis.

Assim, neste capítulo, objetivamos também apresentar algumas ideias e conceitos que envolvem a sala de aula invertida, considerando suas relações com as TIC, a formação

inicial do professor do curso de Letras-Francês (UFAL), e sua relação com o momento de isolamento social.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Costa (2016), o conceito de sala de aula invertida surge nos Estados Unidos (*Flipped Classrooms*), em 2007, com os professores Jonathan Bergmann e Aaron Sams, professores de química, em uma escola de Ensino Básico. Em seu artigo de popularização científica, Costa (2016) ressalta que esse modelo foi criado pelos professores preocupados com as ausências em sala de aula. Essa inquietação, por sua parte, transformou-se material didático para estudo à distância. Em 2012, depois de desenvolver o conceito de sala de aula invertida, os professores publicaram a obra que inauguraria e difundiria o tema. Entretanto, os próprios autores chamam a atenção para o fato de que a ideia da sala de aula invertida, por si só, não é algo novo, e que esse modelo já era praticado por muitos professores. Entretanto, os autores inovaram tal proposta didática a partir de sua sistematização, ressaltando também a possibilidade de existência de outras formas de trabalhar com a sala de aula invertida.

De forma básica, o conceito de sala de aula invertida busca reorganizar o papel do aprendiz e do professor em sala de aula. Nesse modelo de ensino e aprendizagem, o professor já não é mais a única fonte da qual emana o conhecimento e o aprendiz já não é o receptáculo passivo desse mesmo conhecimento, de modo que a sala de aula invertida passa, então, a ser considerada uma metodologia ativa (MA), cujo objetivo

[...] é incentivar os alunos para que aprendam de forma autônoma e participativa, a partir de problemas e situações reais. A proposta é que o estudante esteja no centro do processo de aprendizagem, participando ativamente e sendo responsável pela construção de conhecimento (GAROFALO, 2018, n.p.).

As metodologias ativas podem, ainda, basear-se

[...] em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos (BERBEL, 2011, p. 29).

Para que isso ocorra, o conteúdo, organizado pelo professor, é trabalhado em uma fase anterior à sala de aula, pelo próprio aprendiz, de modo autônomo. Com isso, cria-se um momento propício para que o estudante perceba, de forma clara, que é responsável por sua própria aprendizagem. Nesse momento, algumas TIC, como o celular ou o smartphone, acabam se transformando em facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem, caso a

opção seja disponibilizar o material de estudos pela internet. Posteriormente, em sala de aula, já em contato com o conhecimento, o aprendiz e o professor podem aprofundar o que foi visto em casa, socializando e solucionando dúvidas, conceitos e discussões, etc. Em resumo, a sala de aula invertida é um modelo no qual a parte de ‘transmissão’ dos conceitos, bases e contextos se faz “à distância” (em autonomia) e a aprendizagem, baseada em realização de atividades e interações, é realizada “presencialmente”.

É importante salientar ainda que a MA não pressupõe, obrigatoriamente, o uso de TIC. As atividades à distância e em autonomia podem ser desenvolvidas por meio de leituras de material impresso e observações *in-loco*; entretanto, não podemos negar que as TIC também facilitam a veiculação das informações e saberes, uma vez que o acesso a bibliotecas e mediatecas em nosso país é uma questão muito complexa. Além do mais, a noção de autonomia do aprendiz é anterior à constituição do que hoje denominamos MA:

Teóricos como Dewey (1950), Freire (2009), Rogers (1973), Novack (1999), entre outros, enfatizam, há muito tempo, a importância de superar a educação bancária, tradicional e focar a aprendizagem no aluno, envolvendo-o, motivando-o e dialogando com ele (MORAN, 2015, p. 18)

Portanto, considerando o que propõe a sala de aula invertida, quando pensamos em ensino de língua adicional, percebemos que o momento dedicado à interação, oral ou escrita, pode ser favorecido, uma vez que o professor já não destina mais tanto tempo para a transmissão de conteúdo. Além disso, a mudança de perspectiva do papel dos agentes aproxima professor e aluno, criando um ambiente mais favorável ao ensino-aprendizado, reforçando os laços de afeto. No mais, a sala de aula invertida vem ao encontro das disposições do *Quadro Europeu Comum de Referência para o ensino de línguas (QECR)* (2001), que prega o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade cidadã.

Outro ponto importante é que a adoção de um modelo como a sala de aula invertida favorece a inclusão não somente dos diversos perfis de aprendizagem, mas também de aprendizes com algum tipo de deficiência: ao selecionar e organizar o material para a construção da aprendizagem, o professor tem a possibilidade de escolher materiais que sejam acessíveis para quem tem dificuldade ou deficiência visual, auditiva, ou aprendizes que apresentem quadros de dislexia, por exemplo.

Essa vantagem também pode ser aliada aos avanços proporcionados pelas TIC, mas não só: pensar nas formas de impressão de um documento, ou na escolha entre trabalhar com um livro impresso ou áudio-livro, são escolhas adaptáveis e não-excludentes. Além do mais, para a mesma aula, podem ser selecionados materiais em diversos formatos, que contemplem as necessidades de diferentes públicos.

Ao prolongar esse percurso até a utilização do modelo de sala de aula invertida, junto ao ensino-aprendizagem de língua francesa como língua adicional, recorreremos aos estudos de Marcel Lebrun¹³, professor emérito da Universidade Católica de Louvain (UCL)¹⁴, onde estuda os efeitos e as condições do impacto das TIC no ensino-aprendizagem e na formação de professores. Portanto, para Lebrun *et al.* (2016), mais do que um modelo pedagógico,

A sala de aula invertida é uma abordagem pedagógica na qual uma primeira exposição à matéria se efetua de maneira autônoma, em uma fase anterior a uma fase presencial conduzida pelo professor. A fixação e o aprofundamento dos conhecimentos são trabalhados durante essa seção pelo viés de atividades apropriadas (trocas com o professor e com os pares, projetos em grupo, atividades de laboratório, debate ...) [...].

Em uma sala invertida, o professor não se coloca como a autoridade sobre o assunto diante da classe (*“sage on the stage”*), mas como guia, como facilitador da aprendizagem (*“guide on the side”*). (LEBRUN *et al.*, 2016, p. 5, tradução minha)¹⁵.

Para Lebrun (2016; 2017), há três tipos de sala de aula invertida, o que o leva a propor o termo no plural. São elas: a) Tipo 1: corresponde ao esquema ‘clássico’ de sala invertida proposto por Bergmann e Sams (2016): *“Lectures at home and homework in class”*; b) Tipo 2: os estudantes são convidados a pesquisar os assuntos por contexto. Em sala, podem fazer uma apresentação ou desenvolver eles mesmos uma atividade para seus colegas. A ênfase aqui é na troca de papéis. E c) Tipo 3: é uma fusão entre o tipo 1 e 2. Com isso, a partir desses três tipos, quatro momentos são desenvolvidos, a partir da alternância das práticas de conceitualização, contextualização, descontextualização e recontextualização do saber (LEBRUN *et al.*, 2017).

3. METODOLOGIA

Os recortes das discussões apresentados aqui neste capítulo são fruto de, como já adiantamos, considerações iniciais que guiaram nossas primeiras experiências com a formação de professores e com a aplicação do modelo de sala de aula invertida. Essas primeiras práticas nasceram, inicialmente, do contato direto com a teoria de José Moran (2015) e sua utilização na sala de aula para o ensino superior e também do contato com o

13 <http://lebrunremy.be/WordPress/>

14 <https://uclouvain.be/fr/repertoires/marcel.lebrun>

15 *La classe inversée est une approche pédagogique dans laquelle une première exposition à la matière s’effectue de manière autonome, dans une phase préalable à une phase présentielle animée par un enseignant. L’ancrage et l’approfondissement des connaissances sont travaillés pendant cette séance par le biais d’activités appropriées (échanges avec l’enseignant et entre pairs, projets de groupe, activité de laboratoire, débat...).* [...]

Dans une classe inversée, l’enseignant ne se pose pas d’abord en expert sur son estrade («sage on the stage») mais en accompagnateur, en facilitateur d’apprentissage («guide on the side») (LEBRUN *et al.*, 2016, p. 5).

QECR e com materiais didáticos que fazem uso desse modelo. Em um segundo momento, passamos a uma fase de levantamento bibliográfico e análise da discussão desenvolvida sobre o assunto. Foi, então, que percebemos como as estratégias envolvidas na sala de aula invertida poderiam colaborar com a sala de aula em língua adicional, propiciando maior tempo de interação e um desenvolvimento de um aprendiz-professor autônomo, capaz de propagar práticas autônomas a seus aprendizes. Simultaneamente, um grupo de estagiárias desenvolvia a análise de diversos materiais didáticos e manuais de ensino de FLE, com vistas a selecionar o manual que mais se adaptasse ao modelo de salas de aula invertidas, proposto por Lebrun. Entre os manuais analisados, os que mais se destacaram foram *Le nouveau Rond-point*¹⁶ e *Totem*¹⁷. Este último foi escolhido para ser aplicado nos projetos de extensão universitária promovidos pela Faculdade de Letras (UFAL) e pelo curso de Letras-Francês, em que os aprendizes eram discentes dos diversos cursos de graduação da Universidade.

Desse modo, acreditando serem suficientes as discussões desenvolvidas durante a fase de levantamento e análise dos materiais e, com base em uma metodologia de ação-reflexão-ação (SCHON, 1997), partimos para uma primeira tentativa de aplicação da sala de aula invertida. Durante os dois semestres de 2019, três turmas de trinta participantes serviram de piloto para nosso projeto de implementação do modelo de sala de aula invertida. Entretanto, os resultados iniciais foram insatisfatórios: das três turmas, nenhum dos (PFI) conseguiu implementar adequadamente o modelo. Nas reuniões realizadas para discussão do processo, ficaram constatadas algumas inadequações em relação à aplicação da proposta: primeiramente, a disposição dos aprendizes em desenvolverem práticas autônomas e o apego ao modelo de ensino-aprendizagem tradicional, bancário; o desenvolvimento insuficiente da formação dos PFI envolvidos; e, por fim, a inviabilidade da aplicação total de um modelo completo de sala de aula invertida. Foram também aplicados dois questionários de satisfação, encaminhados aos participantes ao final dos dois semestres, 2019.1 e 2019.2. Estes eram compostos por nove questões fechadas e uma questão aberta. Como resultados da pesquisa, verificamos que os participantes, apesar de demonstrarem satisfação em relação ao curso desenvolvido, levantaram algumas problemáticas que serão discutidas mais adiante.

Antes de voltarmos à ação, foi necessário, portanto, além da reflexão, um tempo maior dedicado à formação dos PFI, momento em que foram coletados alguns de seus depoimentos. Nesse momento, entretanto, fomos alcançados pela pandemia e pela necessidade do isolamento social. A princípio, imaginamos a impossibilidade de prosseguir com a formação. Contudo, as reuniões de discussão puderam, não sem algumas dificuldades técnicas e pessoais, continuar na modalidade à distância.

Dentro do contexto de pandemia, desenvolvemos uma formação mais aprofundada, partindo dessa primeira experiência, o que trouxe, a nosso ver, novas propostas de implementação desse modelo pedagógico.

16 Flumian, Catherine. *Le nouveau rond-point A1*. Paris: Maison de langues, 2011.

17 Le Bougnec, Jean-Thierry; Lopes, Marie-José; Malcor, Lucas; Brillant, Corina *Totem A1*. Paris: Hachette, 2014.

A formação foi desenvolvida por dois professores do curso de Letras-Francês e se consistiu na aplicação de duas séries de sete vídeos cada uma, totalizando uma hora e trinta minutos de visualização, disponibilizados em nuvem, e duas reuniões virtuais para discussão, realizadas em plataformas *on-line* gratuitas¹⁸. A primeira série baseiou-se em uma revisão e aprofundamento dos conceitos sobre as salas de aula invertidas de Lebrun *et al.* (2016; 2017). Ao final, foram discutidos aspectos já observados anteriormente durante a execução do projeto piloto, em 2019, mas vistos, agora, com as lentes da experiência da ação. Consequentemente, aqueles PFI que ainda não haviam trabalhado diretamente com a sala de aula invertida puderam, a partir da experiência prática dos colegas, situarem-se e tecerem ideias e comentários que fundamentaram seu processo de formação.

Já a segunda fase, concentrou-se em uma análise mais aprofundada do manual *Totem A1* e no desenvolvimento prático das atividades propostas no módulo inicial do método, considerando o que já havia sido exposto nos momentos de discussão anteriores. Dessa forma, a última reunião resultou em uma análise pragmática do material disponível e se concentrou em buscar soluções práticas para os problemas encontrados.

Em ambas as fases, as sequências de vídeo e leituras complementares constituíram-se como a primeira fase da sala de aula invertida proposta por Lebrun *et al.* (2016; 2017), que, como já vimos, corresponde a sala de aula invertida clássica, proposta por Bergmann e Sams (2016). Logo, as reuniões virtuais deixaram de ser momentos de explanação dos formadores para se transformarem em contextos de diálogo entre estes e os PFI.

Foi, então, a partir das reuniões *online* que encontramos caminhos direcionados a resolução de uma importante dificuldade em relação à formação dos PFI: a mudança precisava começar por nós, formadores. Tais encontros também possibilitaram a elaboração do projeto que se encontra em andamento: semanalmente, são discutidas lições do manual e os PFI desenvolvem atividades, baseadas na abordagem da sala de aula invertida, que serão postas em prática tão logo suas atividades de ensino sejam retomadas.

4. DISCUSSÃO

Nem sempre percebemos o quanto a prática está distanciada de nossa teoria. Muitas vezes, o cotidiano da sala de aula nos impede de ver o que parece óbvio. Nesse momento de isolamento social, mudamos de posição e aplicamos, na própria formação, conceitos do modelo que estávamos tentando desenvolver em relação à execução dos projetos de extensão universitária: a sala de aula invertida aliada às TIC. Por conseguinte, podemos afirmar que o percurso proposto por Lebrun *et al.* (2017), contextualização – descontextualização – recontextualização adequou-se à nossa metodologia ação-reflexão-ação, promovendo avanços em nossa práxis. Ou seja, o desempenho potencial de uma nova ferramenta requer mudanças e procedimentos, posturas e atitudes por parte dos docentes e professores em

¹⁸ Para esta formação não foi utilizada nenhuma plataforma de ensino.

formação inicial. Não obteremos resultados muito diferentes daqueles que já temos se continuarmos com as mesmas atitudes didático-pedagógicas, isto é, se não ampliarmos nosso ponto de vista em relação às novas formas de ensinar e aprender, ou mesmo alterá-lo. O sucesso da sala de aula invertida depende diretamente de nosso posicionamento frente a ela. A primeira mudança, antes de implantarmos qualquer nova metodologia ou técnica, portanto, deve partir de nós mesmos. Logo, um ponto a ser questionado acerca do nosso equívoco metodológico tem relação com a falta de percepção em relação ao processo formação dos professores em uma perspectiva inovadora. Em outras palavras, só formaríamos professores com atitudes inovadores, se nós também fôssemos inovadores.

Amparados por essa reflexão e pelos dados colhidos em duas pesquisas de satisfação, passamos agora a discussão da implementação da sala de aula invertida em Projeto CCC-Francês, concentrando-nos nos desequilíbrios relatados.

A primeira barreira que encontramos foi, como dito anteriormente, a falta de disposição dos aprendizes em desenvolverem práticas autônomas e o apego ao modelo de ensino-aprendizagem tradicional, bancário. Inicialmente, foi detectado que muitos dos aprendizes tinham certa resistência em abordar o tema indicado pelo PFI, de maneira autônoma. A principal reclamação era falta de tempo em casa, devido à sobrecarga de atividades na graduação. Porém, ao longo do percurso, alguns PFI relataram que a cobrança era para que, de fato, o professor fosse o responsável pela veiculação de todo o conteúdo a ser abordado. Essa situação pode ser comprovada por meio de uma das perguntas feitas durante o questionário de satisfação: ao serem questionados sobre suas experiências de aprendizagem da língua francesa, cerca de 30% dos participantes afirmara que realizavam, somente, as atividades propostas pelas professoras, 6%, por sua vez, alegaram não conseguir, nem mesmo, realizá-las. Já na questão aberta, percebemos críticas direcionadas ao material e a forma como ele se apresentava:

Participante 1: “A [PFI] é maravilhosa, organizada e dedicada. Mas o livro texto (totem) [sic] não é bom, é confuso na apresentação da gramática e dos exercícios, que são confusos no enunciado e na disposição (tanto na página visualmente quanto na enumeração) e além disso acho que ele poderia focar mais no treino do vocabulário proposto na seção.”

O que se percebe em relação ao discurso dos participantes da pesquisa é que as críticas eram também direcionadas ao manual, uma vez que as próprias atividades exigiam dos aprendizes uma nova postura frente ao próprio material didático. Tal depoimento faz eco ao que havia sido relatado pelos PFIs. No trecho a seguir, temos o depoimento de uma bolsista sobre o projeto piloto:

PFI 1: *“Maioria dos estudantes fizeram críticas ao livro didático utilizado pois não gostaram de algumas atividades presentes e sentiram dificuldade em estudar por ele sem o auxílio do professor e por isso utilizamos outros materiais para eles desenvolverem essa autonomia.[...] Outras reclamações foram “você quase não passa exercícios de gramática” o que nos levou a questionar e observar que os alunos esperam mais atividades semelhantes às de cursinhos que utilizam um outro método como uma forma de comparação para saber se estão aprendendo a língua estrangeira.*

PFI 2: *“A impressão que tenho é que é um modelo interessante, mas que ainda precisa ser muito trabalhado em sala de aula para que os alunos criem responsabilidade pelo seu próprio aprendizado, porque enquanto ele não entende essa responsabilidade, ele não vai saber a importância de ver uma lista de vocabulário que eu mandei, de ver um vídeo ou mesmo estudar conteúdo gramatical. A consciência de responsabilidade do aprendizado é totalmente outra do curso de graduação para o CCC. Como eles já têm muita responsabilidade na graduação, talvez eles prefiram algo “mais levinho” no CCC e a sala de aula invertida talvez fosse tornar mais pesado para eles, não sei, é apenas uma impressão minha”*

Por outro lado, mesmo as atividades enviadas pelos PFI só eram realizadas quando, na maioria das vezes, compunham parte da avaliação. Esse primeiro obstáculo se mostrou o mais significativo e, como relatamos no início dessa discussão, derivou, como pudemos perceber, do fato de a própria formadora não se posicionar enquanto um sujeito disposto a trocar de papel com seus aprendizes.

Em relação a essa questão, enquanto formadores observamos que, ao fazer uso dessa nova ferramenta somente de maneira empírica, não conseguíamos trabalhar os pressupostos teóricos e práticos referentes à abordagem e, ao mesmo tempo, conduzir os nossos PFI à processos mais autônomos.

As reflexões sobre esse primeiro obstáculo, por sua vez, nos conduziram diretamente para a segunda questão: o desenvolvimento insuficiente da formação teórica dos PFI envolvidos. Na verdade, como já abordado, tanto esta falha quanto a anterior derivaram de uma formação ainda insuficiente, no que tange ao processo de construção do conteúdo e ao desenvolvimento de um método para aplicação do modelo. Logo, a formação iniciada durante o isolamento social foi uma resposta a essa dupla fragilidade que observamos em relação à implementação da sala de aula invertida como modelo pedagógico para os cursos de extensão de língua francesa.

Os resultados obtidos até o momento mostraram que houve uma maior compreensão e clareza acerca da sala de aula invertida, no que concerne à sua forma de aplicação por parte dos PFI, como pode ser comprovado no seguinte fragmento:

PFI 1: “Quase no fim do período, depois que se acostumaram com a abordagem, tivemos respostas melhores e eles até cobravam quando a gente demorava para enviar o material.”

O próximo passo foi, com o final do isolamento social e a retomada do curso, a aplicação prática da proposta no contexto de ensino. Porém, ao contrário da primeira ação, percebemos que os professores em formação estavam mais preparados para agir em sala e conduzir os processos de autonomia e de mudança de papéis.

Por fim, o último obstáculo verificado nos pareceu dissolver-se durante as formações: a inviabilidade da aplicação total de um modelo completo de sala de aula invertida. Essa problemática se desdobrou em duas questões secundárias: a falta de acesso às TIC (por motivos pessoais ou técnicos) e a natureza de nosso curso. Por trata-se de um curso com carga horária semanal de três horas, verificamos que seria inviável a introdução de todas as temáticas por meio da abordagem da sala de aula invertida: a carga horária à distância e em autonomia, ao se somar com as atividades presenciais, poderia representar uma carga horária elevada, o que provocaria desmotivação entre os participantes. Logo, ao optarmos por inverter apenas alguns pontos de nosso curso, seguimos o que é abordado por Lebrun *et al.* (2016). De acordo com o autor, não é necessária a inversão de um curso completo para colocar em prática a proposta da sala de aula invertida. A inversão pode ser realizada a partir de atividades de apresentem mais dificuldades para os alunos ou resultados insatisfatórios.

Por conseguinte, ao diminuir a quantidade de atividades invertidas, surge a possibilidade de poder destinar alguns momentos iniciais da aula para o desenvolvimento da tarefa em autonomia, no caso dos aprendizes que não puderam, por algum motivo, realizar a atividade em casa. Já para ajudar a dirimir outras dificuldades em relação aos aprendizes que eventualmente não tenham trabalhado o conteúdo à distância e em autonomia, o trabalho em grupo foi a possibilidade encontrada: ao trabalhar em grupo, os aprendizes podem compartilhar não somente seus recursos técnicos, mas também suas experiências de aquisição e aprendizagem. Com o que foi exposto, consideramos que nossos objetivos para a fase de reflexão foram alcançados e trouxeram a formação necessária detectada anteriormente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, para estas considerações finais, resumimos algumas reflexões que resultaram de projeto piloto inicial e conduzem nossas ações futuras para novas possibilidades, baseadas em Lebrun *et al.* (2016): integrar parcialmente a sala de aula invertida; manter um banco de dados acessível a todos e com predominância de documentos que possam ser impressos; não utilizar tecnologias muito complicadas; conhecer o acesso à internet de todos os participantes; iniciar o curso por um momento de discussão e de apresentação do modelo

invertido; propor novas formas de avaliação e associar a ela a realização de atividades à distância; utilizar recursos livres de direitos autorais; propor atividades de produção de recursos; e propor carga horária de atividades à distância adequada ao tipo de curso e à carga horária desenvolvida presencialmente.

Ainda segundo Lebrun *et al.* (2016), podemos enfatizar que a sala de aula invertida (ou as salas de aula invertidas) não é um sinônimo de vídeos *on-line*, assim como também não significa a substituição do professor por vídeos e nem é sinônimo de um curso *on-line* ou de estudantes aprendendo sozinhos, entregues a si mesmos e à sua tela. Ao contrário disso, a sala de aula invertida é um meio para ampliar as interações e os contatos, isto é, um ambiente no qual os atores trocam de papéis, uma mistura fértil, uma sala em que os aprendizes ausentes não são deixados para trás, uma sala onde os conteúdos trabalhados são acessíveis, um lugar em que os estudantes podem receber acompanhamento personalizado.

Desse modo, após essa última incursão por aquilo que configura ou não a sala de aula invertida, e retomando algumas discussões apresentadas inicialmente, encerramos propondo uma última reflexão. O contexto de isolamento social e de pandemia de COVID-19 evidenciou as lacunas no sistema de ensino tradicional e mostrou a grande importância do professor e a sobrecarga à qual ele foi submetido. Acreditamos que esse cenário seria um pouco menos traumático se as MA, como a sala de aula invertida, já fossem uma realidade e se nossa sala de aula já fosse um espaço mais democrático e autônomo.

REFERÊNCIAS

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. “As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes”. *Seminário de Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25- 40, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.labmi.com.br/wpcontent/uploads/2013/04/As-metodologias-ativas-e-a-promocao-da-autonomia-deestudantes.pdf>>. Acesso em: 19 de jun. 2020.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. *Sala de aula invertida: Uma metodologia ativa de aprendizagem*. Trad. Afonso Celso da Cunha Serra. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

COSTA, Marina M. “Sala de aula invertida faz alunos aprenderem de forma livre”. *Porvir: inovações em educação*. São Paulo: BASE2EDU, 2016. Disponível em <https://porvir.org/sala-de-aula-invertida-faz-os-alunos-aprenderem-de-forma-livre/>. Acesso em: 19 de jun. 2020.

EUROPA, Conselho da. *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Asa, 2001. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf. Acesso em: 19 de jun. 2020.

GAROFALO, Débora. “Como as metodologias ativas favorecem o aprendizado”. *Nova Escola*. 25 de jun. de 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11897/como-as-metodologias-ativas-favorecem-o-aprendizado>. Acesso em: 19 de jun. 2020.

LEBRUN, Marcel *et al.* *La classe à l'envers pour apprendre à l'endroit*. Louvain: LLL, 2016. Disponível em: <https://uclouvain.be/fr/etudier/lll/cahier-classe-inversee.html>. Acesso em: 19/06/2020.

LEBRUN, Marcel *et al.* « Les classes inversées, un phénomène précurseur pour « l'école » à l'ère numérique ». *Revue internationale Méthodal*. Méthodologie de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. N° 1 – maio de 2017. Disponível em: <https://methodal.net/?article102>, acesso às 13h18.

MORAN, José. “Mudando a educação com metodologias ativas”. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Vol. II Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

SCHON, Donald A. “Formar professores como profissionais reflexivos”. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e sua formação*. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 10-18.

DESTERRITORIALIZAÇÕES E RETERRORIZAÇÕES MUDIÁTICAS – REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL A PARTIR DOS ESTUDOS DO DISCURSO E MULTILETRAMENTOS

Lucas Rodrigues Lopes

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Diante do crescimento do número de casos de infectados pelo Novo Coronavírus – COVID-19, buscando atender às determinações normativas (Portaria do MEC, Nº 343 de 17 de março de 2020), que “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19”, professores de escolas públicas e privadas da Educação Básica, bem como de instituições que integram o Ensino Superior, têm refletido de modo crítico sobre suas práticas de ensino-aprendizagem vigentes, pensando no uso e na aplicação de ferramentas tecnológicas, que possam absorver os impactos, os embates e os desafios de uma nova era, produzindo efeitos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização na atuação docente (HAESBAERT, 2004).

Deste modo, temos como objetivo descrever, analisar e identificar as representações sobre o ensino-aprendizagem em tempos de crise pandêmica, recorrendo aos estudos discursivos (CORACINI, 2007; FOUCAULT, 2002), na interface com noções de Letramento Crítico e Multiletramentos (BUZATO, 2012; ROJO, 2017).

Neste capítulo, pretendemos seguir uma perspectiva interpretativista, que se dará por meio da descrição, análise e identificação de representações de professores sobre o ensino-aprendizagem, em tempos de COVID-19, a partir de 4 recortes discursivos (RD) de sites do SEBRAE, do Jornal do Estado de Minas Gerais, do Jornal O Globo e da Editora Moderna. Com isso, interessa-nos saber como a mídia tem retratado a atuação do professor em tempos de pandemia. Fazemos isso para problematizar alguns deslocamentos sobre a atuação docente nesse período, já que a formação de professores também se dá a partir da

reflexão crítica sobre discursos que visam parametrar, orientar e normatizar a prática de ensino desse profissional.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O professor da Educação Básica tinha um território antes da crise pandêmica, que se formava a partir do espaço de sala de aula, na interação com seus alunos. Sendo assim, esse profissional buscava territorializar o seu espaço, revelando as relações ali demarcadas.

Nessa direção, a partir dos estudos de Raffestin (1993), entendemos a necessidade de o homem se territorializar, isto é, de ter um espaço e de se identificar com ele. Portanto, a definição da noção de identidade do professor se constrói por meio da relação que se estabelece com o espaço.

A partir do que estamos enfrentando, na atualidade, podemos conceber a atuação do professor com base na metáfora de um forasteiro, cujas práticas são estranhas à terra em que se encontra, como se a figura do professor precisasse passar por novas roupagens, já que ele deixa de ocupar o espaço de sala de aula para dar aulas em sua residência, considerando o uso e aplicação de ferramentas tecnológicas.

Assim, tomando os estudos de Haesbaert (2004), que remetem às contribuições de Deleuze e Guattari (1996) nesse assunto, o pesquisador e geógrafo trata dessa questão por discorrer que a noção de território só acontece por meio da desterritorialização e, ao mesmo tempo, reterritorialização em outra parte.

Nessa direção, os estudos de Fernandes (2008) contribuem à reflexão sobre os deslocamentos na atuação do professor, pois destacam que a noção de desterritorialização lida com a quebra de controle sobre seu território, resultando na redução de vínculos, neste caso temporário, isto é, no afastamento de seus respectivos espaços de afirmação material, funcional ou simbólica.

Desse modo, torna-se profícuo o paralelo traçado entre a atuação docente em tempos de pandemia e a noção de desterritorialização, já que estamos inseridos em um processo de privação do espaço de sala de aula, sendo esse espaço considerado uma territorialidade pessoal ou coletiva, para transpor outros lugares, que poderão constituir eixos estruturantes na/da identidade do profissional, já que fazem surgir outras territorialidades.

Seguindo essa orientação, percebemos que a atuação docente compreende um movimento de desterritorializar para reterritorializar em outro espaço, isto é, estamos sempre passando de um lugar ao outro em nossa formação e atuação, é como se fundássemos outros espaços de atuação e formação docente. Dessa forma, conceituamos, com base nos estudos de Haesbaert (2001), a desterritorialização como movimento, ainda que temporário, de um território e reterritorialização como a construção de um espaço de atuação, em que identidades são emergentes.

Diante disso, reconhecemos que o processo pelo qual passamos não se deu de modo planejado, tampouco não tem feito eclodir diversas discussões sobre ensino-aprendizagem, já que são emergentes problemas, como, por exemplo, a pobreza e exclusão social face ao uso e aplicação de ferramentas tecnológicas a fim de cumprir as tarefas antes atribuídas e planejadas para o ensino presencial.

Em se tratando do ensino-aprendizagem no Estado do Pará, corroboramos com os estudos de Santos (2010), que têm tratado a pobreza sob a égide da privação por falta de recursos em várias áreas da vida humana (habitacional, alimentar, saúde, educacional, dentre outras). Atrelando a essa particularidade, temos o aparecimento da globalização, que, entre outros fatores, tem acentuado a restrição não só de recursos materiais, mas da participação no padrão de vida dominante, uma vez que populações indígenas, quilombolas, ribeirinhas e assentados rurais nem sempre têm acesso ou apresentam domínio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), que, neste novo cenário de pandemia, visam integrar pessoas ao vasto mundo das Tecnologias de Informação cibernética.

Assim, temos visto que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) têm conglomerado espaços virtuais que, embora promovam um novo estilo de vida e novas formas de relacionamento, têm gerado profundas modificações na concepção do ensino-aprendizagem por parte dos alunos, visto que temos observado uma nova representação do que é ser professor, cujas tarefas são estruturadas, distribuídas e executadas de outra ótica. Trata-se da emergência do professor, que pauta sua prática docente no exercício de colaboração. Com isso, desterritorializa o professor inserido no paradigma tradicional vigente e o reterritorializa dentro de uma prática docente em que o conhecimento é construído de modo dialógico e em rede, em outras palavras, o professor torna-se menos coercitivo, sendo emergente a figura do gestor do conhecimento, orientando os possíveis caminhos à construção do saber linguístico no espaço virtual, já que o professor deixa de controlar as inúmeras conexões e vertentes adotadas pelos alunos em seus percursos.

Nessa esteira de discussão, pensando na possibilidade de inserção social e formação cidadã, Lankshear e Knobel (2011) discutem práticas de ensino de leitura e escrita, que contemplem o além da decodificação. Desse modo, as ações emergentes da interação professor-aluno compreendem o entendimento do mundo, das relações sociais e culturais. Assim, adotar esse olhar, no momento em que estamos vivendo, é, indubitavelmente, dar voz aos injustiçados socialmente, uma vez que a ordem do discurso normativo, dos documentos oficiais, é fazer uso e aplicação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), mesmo que isso possa parecer um processo histórico de exclusão.

Dessa forma, considerando os estudos de Kleiman (1995), já estabelecendo a diferença entre alfabetização e letramento, entendemos o letramento como um conjunto de práticas sociais que se apropriam da escrita como sistema para fins específicos, considerando as habilidades e os efeitos de sentido no processo de leitura e escrita em diferentes culturas, contextos e períodos históricos.

Dessa perspectiva, Rojo (2017) e Buzato (2012), a partir dos estudos do The New London Group (1996), discorrem sobre práticas de ensino-aprendizagem com base na multiplicidade de canais de comunicação e da diversidade linguístico-cultural. Com isso, quando adotamos o ensino sob a ótica dos multiletramentos, estamos promovendo o acesso a linguagens múltiplas do mundo do trabalho, inúmeras vezes, valorizadas socialmente, bem como possibilitamos o engajamento crítico exigido.

3. METODOLOGIA

Pretendemos construir o *corpus* de análise deste capítulo com base em 4 recortes discursivos (SD) de sites do SEBRAE, do Jornal Estado de Minas, do Jornal O Globo e da Editora Moderna a fim de saber como a mídia tem retratado a atuação dos profissionais da Educação em tempos de pandemia.

Assim sendo, a natureza de nosso trabalho será interpretativista. Conseqüentemente, trabalharemos com gestos de interpretação sobre um objeto de estudo a ser construído, que, a partir de estudos discursivos, conforme propostos por Coracini (2013), compreendem, considerando um dispositivo teórico, discursos que constituem os sujeitos que dizem sobre si e sobre a atuação profissional em tempos de crise sanitária, levando em conta a temporalidade e lugar, refletindo de modo crítico a respeito da produção de sentidos em torno da representação de professores na mídia. Igualmente, esclarecemos que os dizeres desses sujeitos serão interpretados, considerando, em base em uma perspectiva discursiva, a relação da língua, neste caso priorizando a estrutura, em detrimento da história.

Dessa maneira, destacamos que os dizeres serão analisados e interpretados por meio de um exercício de busca, construção e, obviamente, (trans)formação em dados, integrados à subjetividade do pesquisador, já que, como aponta Coracini (2003, p. 111), “toda atividade social é de natureza subjetiva”.

O desenvolvimento desse percurso analítico se dará a partir das contribuições dos estudos do discurso de base foucaultiana (FOUCAULT, 2002; 2004) na interface com os que pesquisam o ensino-aprendizagem de línguas-cultura sob a ótica do letramento e multiletramentos, que analisará, como já abordado, os dizeres, neste caso, em torno dos professores de língua-cultura inglesa em tempos de pandemia.

Considerando essa perspectiva de estudos, refletiremos sobre os dizeres desses profissionais para tracejar os efeitos de sentido, contribuindo, assim, para os estudos de formação de professores, visando desconstruir o imaginário de que não dá para aprender em tempos de crise, exclusão e pobreza.

4. DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS

Neste momento, faremos alguns apontamentos de uma análise discursiva a partir de 4 recortes discursivos (RD) de sites do SEBRAE, do Jornal do Estado de Minas, do Jornal

O Globo e da Editora Moderna com o objetivo de melhor compreender o que se diz sobre o professor em tempos de crise sanitária, retratando, assim, os profissionais da Educação em tempos de pandemia.

Dentro da perspectiva dos estudos do discurso, o percurso analítico, em que gestos de interpretação surgem, é alimentado pelas condições de produção do discurso, isto é, como sujeitos da linguagem não somos a fonte de nossos dizeres, não existem discursos adâmicos, somos e estamos sempre atravessados por crenças, visões e ideologias, que são materializadas na/pela linguagem em diversos discursos que permeiam nossas ações diárias (CORACINI, 2013; FOUCAULT, 2002; 2004).

Nessa direção, começamos nosso percurso de análise por considerar as diretrizes e orientações no site do SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas), que pode ser acessado em www.sebrae.com.br nas abas “Como o aprendizado pode ser impactado pelo COVID-19?” e “Entenda os impactos desta crise na educação e como podemos atuar”. Antes de procedermos à análise, destacamos que o SEBRAE se apresenta como uma entidade que apoia e fomenta a criação, a expansão e a modernização de Micro e Pequenas Empresas, capacitando-as para cumprir com eficácia o seu papel no processo de desenvolvimento econômico e social dos estados. Pilares importantes na construção de nosso corpus de análise e seus desdobramentos.

Passemos aos recortes discursivos:

Recorte Discursivo 1 (RD1): “Todos esses cuidados, por tempo ainda indeterminado, têm um único objetivo: controlar a proliferação do vírus para eliminar riscos à saúde dos estudantes e servidores dos estabelecimentos de ensino e da sociedade, de modo geral”.

Ainda que os dizeres veiculados pelo site do SEBRAE busquem imprimir segurança aos professores envolvidos no teletrabalho, é interessante apontar o efeito de sentido a partir do uso do pronome indefinido no plural “todos”, cuja função é homogeneizante, que, na organização da frase, informa que os cuidados, em tempos de crise pandêmica, objetivam o controle do vírus, mas, que, da ótica dos estudos do discurso, em que a linguagem é passível de deslizos, falhas e lapsos, é como se dissessem “Todos têm um único objetivo: controlar estudante e servidores”. Também, pode-se depreender tal gesto interpretativo por conta do uso do verbo “controlar”, cuja definição está em torno de: submeter a exame e vigilância estritos; fiscalizar; monitorar, fazendo com que seja emergente um conjunto de mecanismos e intervenções na atuação desse profissional, mesmo em tempos de pandemia. Nessa direção, podemos traçar um paralelo aos estudos foucaultianos (FOUCAULT, 1999), que discutem estratégias de controle do corpo em conformidade com comportamentos e regras a serem seguidas. Capturamos isso em torno do uso da palavra “servidor”, que instaura consideração por aquele que presta serviço público, mas não deixa de tocar na esfera semântica daquele que

tem de cumprir com rigor e zelo aquilo que lhe é atribuído. Nessa esteira, vimos emergir um olhar que é como se houvesse regras de um comportamento a ser protocolado ao professor que faz uso de ferramentas tecnológicas no teletrabalho.

O próximo recorte discursivo vem de um site de uma editora (www.redes.moderna.com.br), que se intitula como “Rede Moderna – Transformando a Educação com você” e “Educação para a vida”. É pertinente, a partir disso, perceber o modo como a empresa no ramo editorial educacional constrói sua imagem pelo uso do adjetivo “moderno”, uma vez que instaura o efeito de sentido de “recente”, “novo”, “do tempo do presente”, isto é, uma empresa alinhada e aliada aos desafios contemporâneos vivenciados pelos educadores em tempos de pandemia, trazendo à baila os desafios da formação docente para contextos diversos. Ainda, o uso em torno do verbo “transformar” a educação com você, que permite leituras, a qual pode ser – transformar você em um ser educado para (re)agir na/à crise pandêmica, ou pode compreender as duas seguintes acepções a) fazer tomar ou tomar a nova feição de ou caráter b) fazer passar de um estado ao outro ou converter-se.

Considerando essas condições de produção discursiva, observemos o recorte seguinte:

Recorte Discursivo 2 (RD2): “Esse é o momento oportuno para ousar, pensar e propor diferentes situações de aprendizagens. Sem dúvidas é o professor que melhor compreende a realidade do estudante e pode contribuir e criar situações que atendam melhor a este momento”.

A partir desse trecho, vimos emergir uma representação do professor como o ser da figura da criação. Ao fazer uso do adjetivo “oportuno”, o editor do site traz à tona a ordem do discurso empreendedor e insere o professor nessa vertente de trabalho, já que é como se a crise pandêmica não oferecesse nenhum tipo de entrave à atuação docente. Isso também pode ser materializado pelo uso dos verbos “ousar”, “pensar” e “propor”, que trazem efeitos de sentido à formação desse profissional, já que apontam para a) ousar: tentar realizar algo inusitado b) pensar: exercer a capacidade de julgamento e c) propor: submeter algo à apreciação de alguém. Sendo assim, apontamos a atuação docente daqueles que conseguem fazer uso e aplicação das ferramentas tecnológicas em tempos de crise como parte de um exercício perscrutador da exaltação e do sucesso do corpo docente, considerando para isso os estudos foucaultianos (FOUCAULT, 1999), já que, ao alcançar a meta estabelecida pelos documentos oficiais e entidades que cuidam dos estabelecimentos de ensino, o professor (re)conhece um possível investimento disciplinar sobre si, tornando-se impelido a agir, buscando reivindicar formas de resposta a imposições sobre o ensino-aprendizagem.

Continuemos agora com o Recorte Discursivo 3 (RD3) do site do Jornal Estado de Minas Gerais (www.em.com.br):

“A ideia é manter as crianças com vínculo com a escola. O colégio não espera que se aprenda algo neste período, o que tranquiliza pais que estavam com medo de seus filhos ficarem para trás. É basicamente revisão do que já havia sido dado”.

A partir dessa passagem, é interessante pensar como a representação da escola como espaço regulamentador da construção dos saberes acontece, e como essa ação filia a figura do professor ao mestre como detentor dos saberes, é como se a escola fosse única e exclusiva fonte do saber, bem como da disciplina que dita regras e comportamentos. Essa particularidade é emergente por conta da escolha lexical no sintagma verbal “manter as crianças com vínculo com a escola”. O próprio uso do verbo “manter” já indicia uma ação, que é: ter o poder de conservar na mesma posição. Além disso, podemos pensar a respeito do uso da palavra “vínculo”, que traz à margem dessa discussão o efeito de sentido de “aquilo que impõe uma restrição ou uma condição”. Outra particularidade a ser pinçada desse período centra-se no discurso de cunho pedagógico materializado pela frase, que é “não se espera que se aprenda algo neste período”, que, estrategicamente, afeiçoa a representação do professor à atuação em um palco, fazendo emergir requintes de dramaturgia. É como se, no fio do discurso da atuação docente, o professor assumisse a figura de conteudista, aquele que organiza os planos de uma disciplina e tira do arquivo um roteiro que pretende e acha necessário revisar com seus alunos, assegurando aos pais impositores que seus filhos não ficarão para trás.

Neste momento, daremos atenção ao Recorte Discursivo 4 (RD4) do Jornal O Globo (www.oglobo.globo.com):

“Com o ensino online, o professor precisa se reinventar. Aulas expositivas podem ser dadas em vídeo, podemos gravar explicações e replicar em escolas e faculdades. Caberá ao professor de cada turma algo muito, além disso: desenhar as trilhas de formação de cada estudante, ensinar a refletir, provocar o pensamento crítico, avaliar os resultados. Na nova educação, o professor é um arquiteto cognitivo e um dinamizador da inteligência coletiva”.

Nesse trecho, vimos a atuação do professor perpassar um olhar escarnecedor, já que a partir das palavras “Com o ensino online, o professor precisa se reinventar”, como se a sala de aula já não fosse suficientemente o lugar de novas roupagens e diferentes metodologias adotadas. Ainda, observamos certa criticidade em torno do uso dos mecanismos de ensino vigente, tais, como, por exemplo: “aulas expositivas, explicações gravadas e replicações em escolas ou faculdades”. O professor emergente é aquele que “desenha as trilhas de formação”, isto é, toma o ensino-aprendizagem como campo de batalha. Também, destacamos que o uso da palavra “resultados” desloca a figura do professor crítico-reflexivo, pois aquele

que “ensina a refletir e provoca o pensamento crítico”, nem sempre está à procura dos “resultados”, palavra que instaura o exercício da competição e traz à margem a Educação como mercadoria na esteira de atuação do professor empreendedor, já que capturamos alguns indícios discursivos em torno dessa construção, materializando assim o modo como a reportagem trata o professor como “arquiteto cognitivo” e “dinamizador da inteligência coletiva”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomamos a metáfora do forasteiro em sua própria terra. Assim é a representação do professor em tempos de pandemia, buscando atender às determinações normativas, que dispõem sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto a situação durar.

Sendo assim, a figura do professor vem à margem para se submeter ao exame e vigilância de sua atuação docente por parte de pais e gestores educacionais, mas não deixa de mostrar que é guerreiro no campo de batalha, que muitas vezes é a sala de sua própria casa, a fim de refletir de modo crítico sobre suas práticas de ensino-aprendizagem vigentes, pensando no uso e na aplicação de ferramentas tecnológicas, que tem buscado absorver os impactos, os embates e os desafios de uma nova era, produzindo efeitos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização na construção da identidade docente em tempos tão sombrios de ataques à figura do professor.

Em nosso percurso teórico-analítico, pudemos vislumbrar o professor da Educação Básica como tendo um território sedimentado antes da crise pandêmica, que se formava a partir do espaço de sala de aula, constituindo-se na interação com seus alunos. Assim sendo, tínhamos a representação de um profissional territorializando o seu espaço, revelando as relações ali demarcadas.

Nessa direção, entendemos a necessidade docente de se territorializar, em outras palavras, de ter um espaço e de se identificar com ele.

Desse modo, diante do que estamos enfrentando, na atualidade, podemos conceber a atuação do professor com base em uma sociedade que julga as ações de sala de aula como um ofício e sacerdócio, em que regras precisam ser cumpridas com rigor e servidão. Isso no percurso docente reflete na figura do professor como um corpo que precisa de novas roupagens, pois deixa de ocupar o espaço de sala de aula, em que o uso do giz ainda é comum, para dar aulas em sua residência, considerando o uso e aplicação de ferramentas tecnológicas.

Com isso, percebemos os deslocamentos na atuação do professor, fazendo emergir a noção de desterritorialização, pois contempla a quebra de controle sobre seu território, resultando na redução de vínculos, neste caso temporário, isto é, no afastamento de seus respectivos espaços de afirmação material, funcional ou simbólica. Sendo assim, a atuação

docente em tempos de pandemia e a noção de desterritorialização entrelaçam-se, já que estamos inseridos em um processo de privação do espaço de sala de aula, sendo esse espaço considerado uma territorialidade pessoal ou coletiva, para transpor outros lugares,

Dessa forma, assinalamos que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) têm redesenhado os espaços virtuais, promovido um novo estilo de vida e novas formas de relacionamento, mas têm gerado profundas modificações na concepção do ensino-aprendizagem por parte dos alunos, visto que temos observado uma nova representação do que é ser professor, cujas tarefas são estruturadas, distribuídas e executadas de outra ótica.

Nessa perspectiva, a emergência do professor é pautada no exercício de colaboração. Com isso, desterritorializa o professor inserido no paradigma tradicional vigente e o reterritorializa dentro de uma prática docente em que o conhecimento é construído de modo dialógico e em rede.

Tendo isso em mente, pensando na possibilidade de inserção social e formação cidadã, propusemos práticas de ensino de leitura e escrita, que compreendem o além da decodificação. Assim sendo, as ações da interação professor-aluno buscam o entendimento do mundo, das relações sociais e culturais. Por isso, adotar esse olhar, no momento em que estamos vivendo, é, indubitavelmente, trazer à margem e dar voz aos injustiçados socialmente, uma vez que a ordem do discurso normativo, dos documentos oficiais, é fazer uso e aplicação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), mesmo que isso possa parecer um processo histórico de exclusão.

REFERÊNCIAS

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. *Identidade e discurso*. Campinas: Argos/Editora Unicamp, 2003.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade*. Línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 2013.

BUZATO, Marcelo El Khouri. *Letramentos em rede: textos, máquinas, sujeitos e saberes em translação*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 783-810, 2012.

FERNANDES, João Luís Jesus. A desterritorialização como fator de insegurança e crise social no mundo contemporâneo. In: *I Jornadas Internacionais de Estudos sobre Questões Sociais; AGIR – Associação para a Investigação e Desenvolvimento Sociocultural; Povia de Varzim*, 2008 (p. 423-447).

- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 8. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Editora Forense universitária, 2004.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia*: v. 3. Rio de Janeiro: 34, 1996.
- HAESBAERT, Rogério. *O mito da desterritorialização. Do fim dos territórios à Multiterritorialidade*. Bertrand Brasil, 2001.
- HAESBAERT, Rogério. Território e Multiterritorialidade: um debate *In: Geographia* n. 17; Brasil, 2004.
- KLEIMAN, Ângela Bustos de. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In: KLEIMAN, Ângela Bustos de (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LANKSHEAR, Colin.; KNOBEL, Michele. *Literacies: social, cultural and historical perspectives*. New York: Peter Lang, 2011.
- RAFFESTIN, Claude. *Por uma geografia do poder*. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: Novos multiletramentos em tempos de WEB2. *The ESpecialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem*, v. 38, No. 1, jan/jul 2017, p. 5-25.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* Porto: Afrontamento, 2010.
- THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*. v. 66, n. 1, p. 60-93, 1996.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL DA CASA DE CULTURA NO CAMPUS: PROPOSTAS, PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Danillo da Silva Feitosa

Andrey Ronald Monteiro da Silva

Flávia Colen Meniconi

1. CONSIDERAÇÕES INICIAS

Nos últimos anos, a humanidade vem presenciando uma crescente revolução no que diz respeito ao uso das diferentes tecnologias. Com o aumento do acesso à internet, adquirir novos conhecimentos, atualmente, independe de tempo e espaço. Hoje, por exemplo, a internet tem facilitado os processos de formação de professores por meio de programas que, no momento atual, vem sendo oferecidos em todo o mundo.

No contexto de pandemia, é importante refletir acerca da importância e necessidade de proporcionar programas de formação docente, voltados para o domínio das metodologias ativas, para que possam responder às demandas advindas do contexto educacional atual: a educação remota. Dessa maneira, faz-se evidente a necessidade de uma discussão conjunta em relação ao ensino-aprendizagem em tempos que evidenciam a importância de (re)pensar práticas educacionais.

Pensando nisso, a Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) proporcionou o evento “Formação de professores de espanhol da Casa de Cultura no Campus: propostas, perspectivas e desafios”, que visou contribuir com a formação inicial de professores de línguas em tempos de isolamento social. Vale destacar que o evento contou com palestras ministradas por professores doutores da Universidade Federal de Alagoas, professores convidados externos e professores em formação inicial do Projeto Casa de Cultura no Campus (CCC – Espanhol)¹⁹, os quais compartilharam temas relevantes como: formação de professores, o lúdico nas plataformas digitais e relatos de experiências.

¹⁹ O projeto Casas de Cultura no Campus é um programa institucional da Universidade Federal de Alagoas no qual os graduandos em Letras ministram aulas de línguas (inglês, espanhol, francês, português e libras) à comunidade acadêmica e a estudantes de escolas públicas.

Por meio das atividades formativas desenvolvidas pelo projeto (CCC- Espanhol), objetivou-se também proporcionar espaços de diálogos no que diz respeito às novas metodologias, discutir sobre possibilidades de recursos da internet e planejar estratégias didáticas para o ensino de línguas. Ou seja, buscou-se desenvolver competências, habilidades, atitudes e estratégias que fossem mais adequadas à realidade atual (VILAÇA, 2017). Ademais, foi possível trazer à discussão entre os professores, temas pertinentes ao ensino de uma LE como, por exemplo, a diferença entre Educação Remota e Educação a Distância, a elaboração de materiais didáticos, o ensino de idiomas por meio da perspectiva do letramento crítico, entre outros.

Posto isto, este trabalho traz discussões teóricas e práticas acerca das angústias e inquietações manifestadas pelos profissionais de Língua Espanhola da Educação básica e pelos discentes em formação do Curso de Letras/Espanhol, durante o evento. Discutiremos também sobre as percepções dos participantes do evento acerca das contribuições da formação ofertada pelo projeto, a partir da plataforma virtual.

Por fim, para uma melhor compreensão do leitor, destacamos que este artigo encontra-se dividido em quatro seções, além das considerações iniciais, a saber: (1) *discussão teórica* – na qual elencamos as premissas que deram base ao trabalho - ; (2) *metodologia de pesquisa*; (3) *análise de dados* – por meio da qual analisamos o *corpus* obtido a partir de um questionário respondido pelos participantes da formação - ; e (4) *considerações finais* – na qual encontram-se os resultados advindos desta investigação, além das reflexões finais elencadas pelos autores.

2. DISCUSSÃO TEÓRICA

A sociedade atual é percebida como global, fluida e interconectada (JEWITT, 2008). Essas características podem ser evidenciadas por meio do nosso cotidiano, como, por exemplo, as práticas sociais que sucedem em ambientes digitais por meio de computadores, dispositivos móveis, entre outros, e que nos possibilitam inúmeras transformações nos diversos segmentos educacionais da sociedade.

Dessa forma, concordamos com Vilaça (2017) no que diz respeito à sua opinião sobre as propostas formativas da universidade. De acordo com o autor, as universidades devem possibilitar formações que sejam capazes de dar conta da realidade demandada, no que tange ao desenvolvimento de novas habilidades e competências por parte do professorado. Tais formações devem ser capazes de contribuir, de forma significativa, para o processo de ensino-aprendizagem, pois, ainda para o mesmo autor, por meio delas podemos descobrir:

- (a) novos conteúdos e temáticas a abordar;
- (b) competências e habilidades dos professores e dos alunos;
- (c) espaços e processos de formação e formação continuada;
- (d) emprego de dispositivos, serviços e aplicativos;
- (e) perfil de professores e alunos, com o risco de conflito de gerações e de domínios e

perspectivas tecnológicas; (f) integração das tecnologias nas abordagens, metodologias e materiais didáticos; (g) ferramentas e espaços de tutoria (ensino aprendizagem) (VILAÇA, 2017, p. 1766).

Nesse sentido, com os avanços tecnológicos, formações que contemplem todos esses aspectos não apenas são possíveis, como podem, também, levar um número considerável de sujeitos - sem sair de casa - a ter contato com diferentes áreas do conhecimento, tudo isso via computador, tablet, celular, entre outros. Nessa perspectiva, os processos formativos, por um lado, precisam ser adaptados à realidade emergente, e, por outro, os docentes envolvidos com o ensino de línguas necessitam desenvolver sua capacidade de adaptação às novas metodologias. Logo, entendemos que este deve ser o foco das novas propostas de formação de professores em tempo de pandemia, repensar os novos rumos da atividade docente.

Ainda sobre o tema, para Kenski (2013),

a formação de professores precisa se repensar em novos caminhos que garantam a todos a prática docente em novos rumos. Ao contrário do que muitos imaginavam, no atual momento da sociedade digital, a escola não desapareceu. Muitos menos ainda é a preocupação com a extinção da função do Professor. De maneira diversa, a escola como instituição social é o espaço privilegiado para a formação das pessoas em cidadãos e para a sistematização contextualizada dos saberes. Assim também o professor é o principal agente responsável pelo alcance e pela viabilização da missão da escola diante da sociedade. O que a escola e a ação dos professores necessitam é de revisão crítica e reorientação dos seus modos de ação (KENSKI, 2013, p. 86).

Dessa maneira, consideramos necessário que, ao serem repensadas, as formações contemplem: (a) a reflexão acerca do uso dos aparatos tecnológicos, ou seja, uma prática reflexiva; (b) compreender o papel do professor neste novo cenário, agente facilitador; (c) adaptar o ensino à realidade atual, a educação remota, por exemplo; e (d) promover uma consciência crítica por parte de todos os envolvidos.

Ademais, precisamos atentar para o fato de que, com o uso dos diferentes dispositivos eletrônicos, as formações podem ocorrer em múltiplos espaços, de acordo com a disponibilidade de cada participante; uma transformação positiva se refletirmos acerca das formações de outrora, ou seja, as formações tradicionais - em espaço e tempo fixo - por meio das quais os novos saberes eram discutidos (BRAGA; GOMES JÚNIOR, 2017).

Reafirmamos, portanto, a premissa de que a universidade precisa se adequar à atual realidade, oferecendo uma formação que caminhe de acordo com as mudanças de paradigma que vivenciamos cotidianamente. Ainda sobre esse papel da instituição formadora, Martin (2019) argumenta que

Aos estabelecimentos de ensino é importante que se observe, reflita e discuta acerca das transformações geradas pela exposição e uso de tecnologias digitais por parte dos docentes e discentes, no intuito de propor estratégias de ensino aprendizagem que proporcionem formas mais efetivas de garantir a autonomia e responsividade nas práticas sociais, haja vista que isolar a universidade da influência que o ambiente digital vem ocasionando na aquisição do conhecimento é também desconsiderá-la como um essencial vetor na promoção do saber (MARTIN, 2019, p. 346).

Assim, após o exposto, verificamos que o evento “Formação de professores de espanhol da Casa de Cultura no Campus: propostas, perspectivas e desafios” pôde levar, aos docentes e futuros professores em processo de formação, discussões acerca de novas práticas de ensino, preparando-os, em partes, para a utilização de recursos digitais que enriquecem o ensino-aprendizagem de línguas, de forma a “atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade [...]” (BRASIL, 2001, p. 23).

Por fim, reafirmamos, diante da atual realidade sociotecnológica – e também pandêmica -, a necessidade de as universidades, de modo geral, passarem a trabalhar a formação de profissionais, a partir de uma perspectiva que seja capaz de prepará-los para lidar com as distintas tecnologia que os cercam, incentivando o entrelaçamento entre teoria, tecnologia e prática.

3. METODOLOGIA

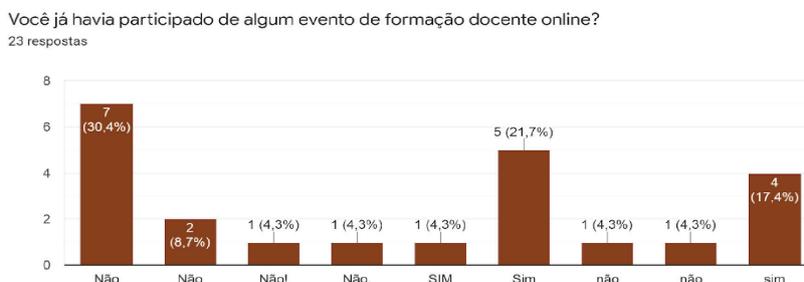
Neste trabalho, realizamos uma análise das respostas de 23 participantes do evento “*Formação de professores de espanhol em tempos de Isolamento Social: perspectivas e desafios*”, promovido pelo Projeto de Extensão Casas de Cultura no Campus da Universidade Federal de Alagoas. Como supracitado, o evento se propôs a contribuir com a formação inicial dos professores do curso de Letras Espanhol da UFAL durante a fase de isolamento social. Na ocasião, as atividades foram promovidas por meio de conferências acerca de diferentes temáticas em torno do processo de ensino-aprendizagem de idiomas. Além disso, buscou-se contribuir para que espaços de diálogos e propostas de pesquisa fossem construídos, considerando as dificuldades e motivações oriundas desse período de isolamento.

As formações foram desenvolvidas no período de 12 a 21 de maio do corrente ano, com as apresentações de 9 conferências na área de Linguística Aplicada e Literatura, realizadas pela Plataforma RNP, disponibilizada para a realização de eventos on-line promovidas por professores da UFAL. Para a coleta de dados, utilizamos um formulário do *Google*, com 4 perguntas, duas abertas e duas fechadas (apresentadas na seção seguinte), que fora aplicado no último dia do evento e analisado a partir das respostas dos estudantes, por meio de uma abordagem quantitativa e qualitativa.

4. ANÁLISE DE DADOS

Para a realização deste estudo, foi disponibilizado um questionário semiestruturado. Para o procedimento de análise de dados, convertemos as primeiras perguntas em gráficos, como podemos ver a seguir:

Gráfico 1 – Participação em evento de formação.



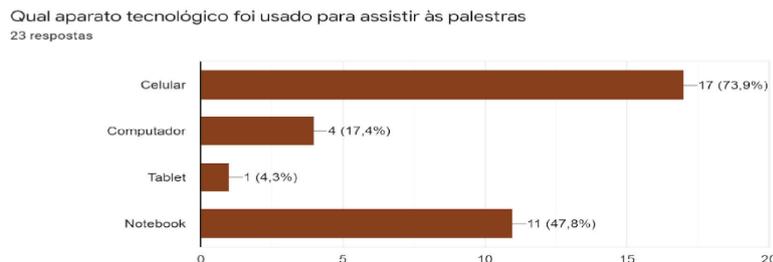
Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Um primeiro aspecto a ser observado é o número de participantes que responderam à indagação de forma negativa, 14 deles destacaram não haver participado, até então, de formação docente *on-line*. Assim, é possível percebermos que a internet/formação *on-line* pôde oferecer aos participantes, em um curto espaço de tempo, a possibilidade de vivenciar um novo modelo de formação, que ganhou mais força devido à necessidade do isolamento social. Cabe destacar que essa mudança de cenário, de certo modo, pode ser vista como algo positivo, afinal, como nos esclarece Vilaça (2017, p. 1768), a partir de determinadas novidades, “podemos pensar em um novo cenário, rico, amplo e desafiador, no que se refere às implicações para os estudos de línguas”, bem como às formações docente de modo geral.

Nesse sentido, as formações docentes, iniciais ou continuadas, precisam adquirir novos olhares, reflexões, métodos e modelos com vistas a contribuir com o aperfeiçoamento de novas práticas pedagógicas, em especial no que diz respeito ao aperfeiçoamento docente no âmbito da educação remota, foco principal da formação oferecida pela Faculdade de Letras de Alagoas (FALE). Assim, consideramos a importância de os 14 professores vivenciarem suas primeiras experiências de formação *on-line*, afinal, o profissional de línguas precisa estar conectado às mudanças atuais, conhecendo os novos modelos e possibilidades de formação de professores através da rede mundial de computadores, a internet.

No gráfico seguinte, é possível identificarmos as respostas dadas pelos participantes acerca da pergunta “Qual aparato tecnológico foi usado para assistir às palestras?”. Assim, por meio dos números apresentados, constatamos que os alunos, em sua grande maioria, utilizaram o aparelho celular, como podemos observar a seguir:

Gráfico 2 – Uso de aparatos tecnológicos durante as formações.



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

O uso do aparelho celular durante a formação pode ser explicado pelo fato de o telefone configurar-se como uma ferramenta que facilita o acesso aos ambientes digitais. Ademais, de acordo com a Fundação Getúlio Vargas, em uma pesquisa realizada este ano, o Brasil possui mais de 220 milhões de celulares em constante funcionamento; um número consideravelmente grande se o compararmos com os 207,6 milhões de habitantes em território nacional (DEMARTINI, 2018).

Em seguida, ainda sobre os aparelhos utilizados, temos a utilização do *notebook* e do computador, ficando em último posto o *Tablet*²⁰. Posto isto, é notório que houve a utilização de diferentes aparatos, e que graças a era da informação, podemos contar com novos recursos tecnológicos. Nesse sentido, de acordo com Silva e Fuza (2017), essas tecnologias multiplicam as possibilidades e favorecerem uma maior interação entre os participantes, independente do aparato tecnológico que possuam.

A pergunta seguinte, questionamos se os participantes do evento se engajariam em outras propostas de formações ofertadas pelo Projeto Casa de Cultura no Campus - Língua Espanhola. De forma unânime, as respostas foram positivas, alternando entre as afirmações “*Sim*” e “*Com certeza*”. Essa aceitação positiva se deu, muito provavelmente, pela dinamicidade do evento, que contribuiu - significativamente - com o desenvolvimento de um espaço voltado à fomentação de comunicação e interação social (SILVA; FUZA, 2017). Ou seja, uma troca de experiências que, a nosso ver, supriu as expectativas dos participantes da formação, como podemos observar a partir das respostas dadas à seguinte pergunta: “*Quais pontos, em sua concepção, poderiam ser melhorados no evento?*”.

Algumas das respostas para a pergunta acima foram: “*Não tenho nada a pontuar. Foi um ótimo evento*”, “*Sem pontos a acrescentar*”, “*Gostei muito de tudo*”, “*Esses eventos online são facilitadores da aprendizagem*”, “*Até agora tudo foi perfeito*”, “*O evento poderia ter mais horas de duração*”, entre outros. Como podemos ver, os comentários apontam a

²⁰ O perfil socioeconômico dos(as) estudantes da UFAL é de renda *per capita*, por família, de até um salário mínimo e meio. Nesse sentido, precisamos levar em consideração que muitos dos alunos participantes da formação vivem em situação de dificuldades financeiras, o que, em alguns casos, os impossibilitam de adquirir eletrônicos como *Tablet*, *notebook* e computador (UFAL, 2020).

satisfação dos participantes ao final do evento e, nesse sentido, é possível concluir que em uma sociedade, cada vez mais adepta ao mundo digital, vivenciar momentos virtuais, com uma proposta diferenciada de estudo, é uma boa alternativa no que tange as formações para professores de línguas (GUTIERREZ; STORTO, 2018).

Ademais, ainda sobre as respostas do participantes, o comentário “*Esses eventos on-line são facilitadores da aprendizagem*” se apresenta como uma boa síntese do intuito principal da formação: capacitar o futuro docente para lidar com as novas tecnologias digitais a fim de que ele em sua prática faça uso das inúmeras ferramentas ofertadas pelas tecnologias ao ensinar a língua de sua formação (DA SILVA, 2018, p. 3).

Por fim, cabe destacar que os próprios participantes sugeriram, ao final do questionário, possíveis temas para as próximas formações, a saber: literatura hispânica, diversidade, formação de professores para diversidade religiosa, música latina, etc. Além dessas respostas, uma outra nos chamou a atenção; segundo o participante: “*creio que poderia ser com a mesma proposta da primeira formação*”. Tal afirmação pode servir como base para que possamos perceber o êxito do evento “*Formação de professores de espanhol em tempos de Isolamento Social: perspectivas e desafios*”, um encontro evidentemente necessário para o contexto atual.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempos de cultura digital, faz-se evidente a necessidade da formação de profissionais capazes de atender às exigências socioculturais desta era. Pensando nisso, o curso de Letras da Universidade Federal de Alagoas, em especial com vistas ao cenário pandêmico atual, percebeu a necessidade de levar aos graduandos, por meio de uma formação *On-line*, um arcabouço teórico que contribuísse para o desenvolvimento do letramento digital e a formação de professores de línguas estrangeiras (VILAÇA, 2017).

Dessarte, este trabalho trouxe uma discussão acerca da formação docente no que diz respeito às mudanças ocorridas no cenário atual, ou seja, a educação remota. Esse modelo de ensino emergente levou um número de professores e discentes a dialogar, conjuntamente, sobre novos modos de exercer suas práticas educativas. Logo, a partir da troca de experiências e arcabouço teórico, foi possível perceber que, como nos alerta Kenski (2012), as mudanças vivenciadas podem alterar comportamentos e práticas, modificando não apenas um indivíduo, mas sim o grupo social (professores, alunos, dirigentes e comunidade escolar) de modo geral.

Nesse sentido, afirmamos que a principal contribuição deste estudo está em possibilitar uma reflexão acerca da formação de professores por meio de ambientes virtuais existentes atualmente. Essa reflexão pode contribuir com as investigações já existentes no meio acadêmico, além de servir como norte para outras possíveis pesquisas.

Ademais, a partir da análise dos dados, foi possível perceber que a formação pôde apresentar aos discentes novos modos de capacitação, como o caso dos 14 alunos que até

então não haviam vivenciado tal realidade, bem como contribuiu significativamente com o aprimoramento do fazer pedagógico dos participantes. Nesse sentido, foram desenvolvidas “competências, habilidades, atitudes e estratégias discursivas [...] mais adequadas à realidade em rápido fluxo de mudanças e transformações” (VILAÇA, 2017, p. 1766).

Por fim, consideramos que as atividades desenvolvidas ao longo do evento foram de suma importância para formação dos graduandos do curso de Letras, o que evidenciou a necessidade de a universidade possibilitar formações pertinentes ao contexto atual; em outras palavras, formações capazes de contribuir com o fazer pedagógico daqueles que estão incumbidos de seguir compartilhando conhecimentos mesmo em tempos de pandemia.

REFERÊNCIAS

BRAGA, Junia de Carvalho Fidelis; JUNIOR, Ronaldo Corrêa Gomes; RACILAN, Marcos. Reflexões sobre ensino e aprendizagem de línguas na formação de professores via dispositivos móveis. *Hipertextus Revista Digital*, v. 16, p. 32-51, 2017.

BRASIL, *Parecer do CNE/CES 492/2001 do Ministério da Educação*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2017.

DA SILVA, Elaine Teixeira. Multimodalidade e multiletramento na formação de professores de espanhol. *CIET: EnPED*, 2018.

DEMARTINI, Felipe. Brasil já tem mais de um smartphone ativo por habitante. *CanalTech*, 20 abri. 2018. Disponível em: <https://canaltech.com.br/produtos/brasil-ja-tem-mais-de-um-smartphone-ativo-por-habitante-112294/>. Acesso em 26 jun. 2020.

GUTIERREZ, Alessandra Pires; STORTO, Letícia Jovelina. Gêneros Textuais Digitais em Livros Didáticos de Espanhol. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, v. 19, n. 1, p. 44-51, 2018.

JEWITT, Carey. Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of research in education*, v. 32, n. 1, p. 241-267, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 8 ed. Campinas: Papyrus, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e tempo docente*. Campinas: Papi-rus, 2013.

MARTINS, Ana Patrícia Sá. Reflexões do agir docente sobre o uso das tecnologias nas práticas de leitura e escrita na formação do futuro professor de língua portuguesa: o desenvolvimento das capacidades de ação profissional. *Letras*, n. 58, p. 345-368, 2019.

Perfil socioeconômico e cultural dos(as) estudantes da UFAL [recurso eletrônico]: *coleção UFAL e políticas públicas de gestão na educação superior* / Maceió: EDUFAL: Proest, 2020.

SILVA, Ione Carvalho Santos; FUZA, Ângela Francine. Tecnologias digitais na formação de professores em Letras. *Trem de Letras*, v. 3, n. 1, p. 137-161, 2017.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Cultura digital, letramento digital e formação de professores de línguas estrangeiras. *Cadernos do CNLF (CIFEFIL)*, v. 21, n. 3, p. 1761-1770, 2017.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA IMPREVISIBILIDADE DE UMA PANDEMIA: E AGORA, JOSÉ?

Fabício Ono

*E agora, José?
A festa acabou,
a luz apagou,
o povo sumiu,
a noite esfriou,
e agora, José?
e agora, você?
você que é sem nome,
que zomba dos outros,
você que faz versos,
que ama, protesta?
e agora, José?*

(CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE)

1. TODO CARNAVAL TEM SEU FIM!

Logo após as celebrações do Carnaval em 2020, o Brasil, como num efeito cascata, foi assolado pelos efeitos e consequências de uma pandemia causada pelo Covid-19. Todos os indivíduos, não só aqui mas por todo o planeta, tiveram que, às pressas, reorganizar suas vidas, em todos os âmbitos, para se protegerem e protegerem uns aos outros, na tentativa de evitar a propagação do vírus, reduzir o número de mortes e o colapso dos sistemas de saúde.

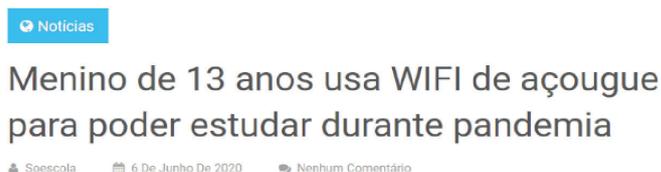
As recomendações sobre o isolamento e distanciamento social da Organização Mundial de Saúde foram bem claras e pautadas por inúmeros estudos científicos, mas no Brasil -até o encerramento da escrita deste texto – já tínhamos quase sessenta e cinco mil vidas ceifadas pela Covid 19: familiares, amigos, colegas de trabalhos, alunos, profissionais de saúde. O vírus escolhe suas vítimas e não há dinheiro, classe social, etnia ou orientação sexual que o faça mudar de ideia. Somado a isso, o cenário brasileiro ainda conta com um (des)governo que tenta mascarar os óbitos, alimenta a animosidade entre posicionamentos

contrários e fomenta *Fake News* em uma tentativa de confundir até mesmo aqueles tidos como “letrados”. Qual o objetivo? Talvez, sucesso pessoal dos governantes, poder e o dinheiro (apenas uma inferência).

E no meio desse cenário desesperador no contexto brasileiro, devemos/temos que pensar e refletir sobre as ações educacionais estabelecidas na emergência e, além disso, pensar nas incertezas educacionais futuras. As escolas, os cursos livres, as faculdades e as universidades tiveram que, do dia para a noite, reorganizar suas ações ou, em alguns casos, preferiram aguardar pelo fim da pandemia para retomar suas atividades. Vale ressaltar que essas considerações e inferências inserem-se no período de março a julho de 2020.

Neste capítulo, começo de forma incipiente a problematizar o macro, para chegar ao micro: a formação inicial de professores de língua inglesa e refletir sobre o seguinte: Até que ponto nós, formadores de professores estamos preparados para as imprevisibilidades? O que é inegável perceber, sentir e refletir em tempos de pandemia? Assim, a partir das manchetes de veículos de imprensa e capturas de telas de mensagens que recebi dos meus alunos, apresentadas a seguir, é possível perceber que não apenas em nosso país, mas em cenários idealizados como “inabaláveis”, a exemplo dos Estados Unidos, a educação em tempos de pandemia gera inúmeras problematizações e questionamentos. Seja quando pensamos em exclusão e inclusão, justiça social, democratização ou questões pedagógicas.

Figura 1 – Exemplo de situações de alunos durante a pandemia.



Fonte: Soescola.com (2020)²¹.

Figura 2 - Exemplo de ações educacionais durante a pandemia.



Fonte: Folha de São Paulo (2020)²².

²¹ Captura de tela realizada pelo autor em 07 de junho de 2020 - <https://www.soescola.com/2020/06/menino-de-13-anos-usa-wifi-de-acougue-para-poder-estudar-durante-pandemia.html>.

²² Captura de tela realizada pelo autor em 07 de junho de 2020 <https://piaui.folha.uol.com.br/aula-de-longemas-ao-pe-do-ouvido/>.

Figura 3 - Exemplo de situações de alunos no exterior.

***She's 10, Homeless and Eager to Learn.
But She Has No Internet.***

Thousands of students living in shelters and doubled up in overcrowded apartments have not received web-enabled devices for online learning.

Fonte: The New York Times (2020)²³.

O objetivo aqui não é discorrer, refletir ou problematizar o cenário educacional de forma ampla e detalhada, como já dito, mas focalizar no papel do formador de professores de licenciados em Letras, a partir de uma mudança brusca de práticas presenciais para “estudos dirigidos por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)”, no meu contexto de atuação, formador de professores de um curso de Letras Inglês, conforme as portarias 394 e 405 da UFMS²⁴, e as reflexões decorrentes desse processo emergencial ocorrido no mundo todo no ano de 2020. É necessário ressaltar que muitos outros contextos de formação, até a finalização deste texto, tiveram suas atividades suspensas ou não definidas pelas gestões de suas instituições, diferentemente da situação que vivenciei desde o início da pandemia no Brasil.

2. E AGORA, JOSÉ? O QUE AINDA NOS FALTA?

Em 1996, o manifesto do Grupo Nova Londres já nos alertava para um cenário educacional futuro, talvez um tanto generalizado e idealizado. Ao se (re)pensar e operacionalizar transformações expansões em virtude de mudanças sociais e culturais consequentes de um mundo dito “mais globalizado” e permeado por tecnologias digitais não previsíveis por seres humanos comuns, que se comportam como recebedores e utilizadores de tais recursos tecnológicos, tenhamos nos atrasado um pouco a tomar atitudes mais consistentes. Será?

Paralelamente a isso, Levy (1998; 1999) apontava em seus estudos para uma inteligência coletiva e problematizava a cibercultura, pelas quais seria necessária uma mobilização de competências e o entendimento que o saber é coextensivo. Nesse sentido, Castells (1999) problematizava a sociedade em rede e, entre outras proposições, previa que devíamos agir sobre as informações e ter atenção sobre a penetrabilidade das tecnologias.

²³ Captura de tela de realizada pelo autor em 10 de junho de 2020 - <https://www.nytimes.com/2020/03/26/nyregion/new-york-homeless-students-coronavirus.html>

²⁴ <<https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2020/03/Port394-Normas-sobre-coronavirus-1.pdf>>
https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2020/03/SEI_UFMS-1855198-Portaria-405-RTR-16-03-2020-COVID-19.pdf.

Até que ponto esses pensamentos já influenciaram as práxis dos formadores de professores? O que é possível evidenciar pela educação em tempos de pandemia?

Influenciados pelos pensamentos retro citados, pesquisas acerca dos desdobramentos das tecnologias da informação e comunicação (TICs) na educação brasileira foram e são realizados na área de formação de professores. É possível perceber que estamos há tempos tentando, investigando e operacionalizando ações e estudos que versem sobre questões cognitivas, técnicas, formativas, epistemológicas, ontológicas, decoloniais etc., relacionados aos avanços tecnológicos.

No entanto, qualquer racionalização ou relativização é capaz de inferir que o aquilo que acontece no plano das ideias, pesquisas e teorizações leva um tempo para chegar ao destino: a sala de aula. Isso acontece devido a inúmeros fatores que vão além da necessidade de políticas públicas educacionais, em nível nacional e local, executadas de forma contínua - terreno arenoso quando poderes são alternados a cada quatro anos; quantitativo de verbas destinadas à educação em cada contexto e, também, formação inicial e continuada de professores.

Não precisamos recorrer, assim, aos mais recentes estudos sobre TICs e educação para compreender que o “buraco de Alice”, em referência à obra de Lewis Carroll, já havia se tornado um portal que deveria ser enxergado e experienciado há mais de duas décadas – praticamente completando um jubileu de prata, em termos mais ortodoxos. No entanto, problematizo aqui a formação inicial de professores, especialmente o papel do formador. Não focalizo, neste texto, o quanto avançamos na educação brasileira no que tange às mudanças nas sociedades e as TICs. Mas, o que ainda nos falta nisso tudo? Quais lacunas estão mais visíveis neste momento de pandemia? O que os formadores de professores poderão aprender com um momento atípico como o que vivemos no mundo após a pandemia?

3. UM OLHAR PARA SI E PARA O OUTRO

As reflexões, problematizações e ressignificações apresentadas neste texto são permeadas por um viés metodológico autoetnográfico, que possibilita ao pesquisador um fazer científico que parte de suas experiências de vida, tanto pessoais quanto profissionais. A partir desse viés, um estudo pode alinhar posicionamentos teóricos com as experiências do pesquisador, com a intenção de penetrar em questões do ser e estar que, muitas vezes, ficam veladas em estudos científicos.

Por ser uma abordagem relacional, na qual o Eu e o Outro protagonizam a pesquisa - é a partir do outro que posso me ver, me entender e, ao mesmo tempo, conviver com o diferente. Além disso, há o intuito de relevar questões subjetivas que, frequentemente, são excluídas ou escondidas em estudos mais cartesianos, tradicionais ou estruturalistas. Assim, para mim, conforme dito em um outro trabalho:

a autoetnografia é um processo que usa as experiências do pesquisador na descrição e crítica de crenças, práticas e experiências (Adams; Jones; Ellis, 2015) focadas no estudo em questão. Por focalizar a formação do formador de língua inglesa, trago (ou tento trazer) partes do meu acervo pessoal, experiências, vivências, estudos, frustrações, emoções, sentimentos, desconfortos e momentos de felicidade nesta pesquisa (ONO, 2017, p. 41).

Neste sentido, ao discutir a humanização das ciências humanas, Dosse (2018) defende que o cotidiano serve como alavanca metodológica, considerando as noções de situação e momento. Assim, os efeitos da pandemia, situação e momento imprevisíveis, podem ser ancorados, significativamente, a partir do olhar autoetnográfico. Essa perspectiva permite ao pesquisador uma possibilidade de representar outros meandros relacionados a formação de professores, especialmente ao papel do formador, a opção autoetnográfica confere a este escrito a possibilidade de ilustrar e problematizar os questionamentos feitos anteriormente, no qual as lacunas/fissuras/feridas educacionais trazidas à tona, em um momento de pandemia, vão além de saberes técnicos e cognitivos, mas adentram a seara do ser e estar.

Desta forma, a partir de acontecimentos e recorrências de situações vividas durante o período de isolamento, no meu fazer como formador de professores, apresento, a seguir, o que me propus desde o início deste texto, consequentes dos desdobramentos das minhas reflexões e experiências em um momento delicado no país.

4. OBRIGADA, PROFESSOR!

*Criar meu web site
Fazer minha home-page
Com quantos gigabytes
Se faz uma jangada um barco que veleje
Que veleje nesse infomar
Que aproveite a vazante da infomaré
Que leve um oriki do meu velho orixá
Ao porto de um disquete de um micro em Taipé
Um barco que veleje nesse infomar
(Pela Internet – Gilberto Gil)*

Gilberto Gil já cantarolava sobre os efeitos da rede mundial há 23 anos e, embora eu tivesse tido contato com tecnologias digitais desde os tempos em que as telas eram pretas, as letras verdes e utilizávamos disquetes na década de 90, não sou um nativo digital. O primeiro desktop que tive, em casa, foi no início dos anos 2000, equipado com Internet discada de custo altíssimo, comprado com muito esforço para suprir as minhas necessidades de estudante de Direito e professor iniciante de língua inglesa à época.

Muitas coisas mudaram desde então, eu acabei me tornando um formador de professores de língua inglesa, o acesso à Internet se tornou menos caro e os computadores pessoais mais acessíveis para mim, o que ainda não é uma realidade para muitos brasileiros. Porém, algo vinculado à práxis neste momento de pandemia começou a me incomodar – não como uma pedra no sapato, mas atitudes dos futuros professores pelos quais sou um dos responsáveis pela formação, que reverberaram e estimularam algumas das reflexões e problematizações que exponho a partir de agora.

Para mim, a condição estabelecida pela pandemia revela várias facetas e desmascara a fragilidade do meu ofício, do meu papel social e humano. No tocante a isso, ainda há os obstáculos de se ministrar aulas de língua estrangeira, ou seja, barreiras muito maiores no processo de ensino e aprendizagem do que aquelas em língua materna, pois não estamos falando de nossa língua materna.

Desde a transição do físico para o totalmente virtual, comecei a observar agradecimentos e depoimentos que não eram corriqueiros nos encontros presenciais nos meus vinte e três anos de magistério. Por meio de mensagens de alguns acadêmicos, exibidas em forma de captura de tela apresentadas mais adiante, exponho inquietações e reflexões sobre a condição humana do ser e estar formador de professores ao ser surpreendido por agradecimentos de alunos em momentos no qual não estava habituado, uma vez que nas dimensões físicas da sala de aula, os alunos diziam boa noite, iam embora ou nem mesmo olhavam para trás.

Neste sentido, alio-me aos pensamentos Rezende (2020), que compreende que na educação precisamos ir além de perspectivas cartesianas, estruturalistas, focadas, em grande parte, nas questões cognitivas e comportamentos individuais e que devemos considerar também

(...)a importância da discussão de emoções nas ciências para que, ao desestabilizarmos a rigidez, a racionalidade e a homogeneidade do conhecimento moderno científico, aproximemo-nos da sociedade, de suas lutas por justiça e de nossa responsabilidade individual e coletiva nessas frentes (REZENDE, 2020, p. 15).

Afinal, qual o motivo de me sentir incomodado com agradecimentos e depoimentos? Talvez, fosse algo só meu, uma forma de não aceitar elogios, agradecimentos, mas a recorrência de tais atitudes dos acadêmicos, mediados pela virtualidade imanente ao isolamento, pode nos mostrar algo além do que eu sinto.

A flexibilidade das minhas ações enquanto professor, o acesso às TICs e outras formas de me organizar como educador referem-se às particularidades que me privilegiam neste momento. As imprevisibilidades e obediência ao que não é controlado por mim configuram-se como fragilidades e o meu papel é caracterizado pelo compromisso em formar professores em qualquer que seja a situação ou condição vivenciada no contexto de atuação. Algo que já

havia dito em minha tese de doutorado em 2017, isto é, a necessidade de o formador estar disponível para o desconhecido:

A disponibilidade para o (des)conhecido que proponho aqui não se refere única e exclusivamente a atitudes para a saída da “zona de conforto” das esferas sociais e culturais, mas uma disposição para enfrentamentos/encaramentos de oportunidades que possam surgir até mesmo em atitudes no ambiente de trabalho, na aceitação de desafios outros que são diferentes daqueles que podemos fazer com naturalidade, tal como na abertura para execução de projetos os quais não tínhamos planejado ou para outros saberes que não aqueles que temos como garantia para uma “sobrevivência” confortável. (ONO, 2017, p. 134)

Na esteira deste pensamento, apresento algumas capturas de telas, feitas em diversos momentos durante o primeiro semestre de 2020 quando tivemos que “mudar” dos encontros físicos para o ensino remoto, nas disciplinas de Língua Inglesa I (1º semestre do curso) e Didática do Ensino de Língua Inglesa (3º semestre do curso) durante os encontros síncronos por meio do *Google Meet* (ferramenta para videoconferências). A primeira captura de tela aconteceu durante um encontro online e que me chamou a atenção naquele momento.

Eu nunca pensei em abandonar meus alunos, muito menos no momento de pandemia. Após mensagem enviada pela aluna Ana na opção *Chat do Meet* (ferramenta de encontro virtuais por meio áudio e vídeo), apresentada na imagem a seguir, um alerta foi ligado e comecei a me interrogar se eu estava fazendo ou não da melhor forma o que estava ao meu alcance. Questionamento que foi potencializado pela pandemia e alargou o alcance de problematizações, além das quais já vivia no meu dia a dia antes do isolamento, na rotina dos encontros em sala de aula e nas minhas reflexões antes da pandemia. A imagem a seguir (Fig.4) é uma captura de tela realizada nos momentos finais de uma aula que ministrei na primeira quinzena após o início dos trabalhos por meio de ensino remoto.

Figura 4 - Declaração de aluno.



o senhor não nos abandonou, nós ficamos muito felizes

Fonte: *Google Meet* (2020)²⁵.

A próxima captura de tela representa um exemplo da recorrência de agradecimentos durante o período de ensino remoto – que me causou estranhamento, no final das aulas *online*, por mensagens de e-mails enviadas pelos acadêmicos ou mensagens privadas nas

²⁵ Captura de tela realizada pelo autor em 30 de março de 2020 em um dos encontros no *Google Meet*.

redes sociais. A recorrência de mensagens de agradecimento acabou produzindo um efeito catalisador nos meus questionamentos e meu papel de formador durante este período de teletrabalho. Comecei a perceber que os acadêmicos percebiam o esforço refletido nas ações promovidas por mim. No entanto, esse reconhecimento não poderia ser apenas deles para mim, mas de mim para eles também, pois muito estavam vivenciando a experiência mediada pelas TICs ao mesmo tempo que enfrentavam diversos problemas e dilemas em seus lares. Por isso, entendi que eu precisava ser o mais afetuoso e compreensivo do que nos encontros presenciais.

Figura 5 – Agradecimento de um acadêmico.

```
00:18:36.600,00:18:39.600  
██████████: Ok !  
Muito obrigada professor ^^
```

Fonte: *Google Meet* (2020)²⁶.

Então, procurei tornar a redação dos e-mails de instruções de estudo para os acadêmicos menos impessoais. Tentei suscitar um “ambiente” menos automatizado nos encontros síncronos. Busquei estimular momentos de discussões sobre a situação vivida entre os alunos e, também, proporcionar atividades que pudessem dar vazão para os sentimentos e aflições vividos nesse período, assim como estimular atividades colaborativas para que o sentimento de solidão e abandono não prevalecesse.

Talvez, nesse distanciamento físico, abriram-se brechas para que pudéssemos conhecer melhor os futuros professores, entender um pouco mais suas necessidades e nos aproximarmos de modo mais afetuoso e solidário. Embora a pandemia requiera esforço e dedicação em um ambiente de *Home Office*²⁷, que é atravessado, no meu caso, por tarefas e obrigações com minha família, interrupções constantes, ruídos da vizinhança etc., retomo Arendt (2018) para sustentar os exemplos que trouxe aqui

O interesse público sempre demanda um sacrifício dos interesses individuais, determinados pelas necessidades da vida e pelo tempo limitado dado aos mortais. O sacrifício necessário dos interesses individuais para o bem comum – nos casos mais extremos, o sacrifício da vida – é compensado pela felicidade pública, isto é, pelo tipo de “felicidade” que os homens só podem experimentar no domínio público (ARENDRT, 2018, p. 217).

²⁶ Captura de tela realizada pelo autor em 22 de abril de 2020 durante uma aula *online* via *Google Meet*.

²⁷ Termo utilizado de forma equivocada durante a pandemia, mas no meu caso refere-se ao teletrabalho, conforme as leis trabalhistas vigentes no Brasil.

Não só eu, como meus alunos, em nossas vidas privada, fomos invadidos, de certa forma, pelas necessidades e exigências de um período de isolamento que podem ser referidas de forma análoga ao que disse Arendt. Precisamos lidar com nossas vidas privadas e ao mesmo tempo temos nossos compromissos públicos. E, desta forma, é que interpreto e ressignifico as falas de agradecimento dos meus alunos. Por isso, acredito que alimentar o afeto e a proximidade, em uma via de mão dupla, pode ser uma ação que nos acalente diante das adversidades e imprevisibilidades.

5. PENSAR E SER SI MESMO: QUÃO PREPARADO SOU COMO PROFESSOR?

O tempo anda escasso e a necessidade de discutirmos o ensino em tempos de pandemia não possibilitaram neste texto uma discussão mais elaborada e profunda sobre as questões do ser formador. No entanto, busquei impulsionar e provocar reflexões que pudessem enriquecer debates acerca do papel do formador de professores e da formação inicial daqueles que lidarão não apenas com outras ou novas questões educacionais, mas terão que ser preparados para encarar imprevisibilidades e incertezas que advêm de forças maiores e incontroláveis.

Apesar dos estudos apontem para a necessidade de tratarmos as TICs e suas influências na educação, permeando novas/outras relações, formas de comunicação e interação, o humano não pode ser descartado. Há coisas que as máquinas não são capazes de fazer e sentir como nós. Além de uma formação para imprevisibilidades aliada a recursos tecnológicos, precisamos olhar para nós mesmos, nossas emoções e sentimentos, nossas motivações, nossa capacidade e limitações. Para mim, mais explícitas no ensino remoto, no qual as TICs favorecem a liberdade de expressão e a sociabilidade de sentimentos e emoções, diferentemente de situações dos encontros presenciais nas salas de aula.

Afora todas as mazelas escancaradas pela pandemia, parece que os educadores, como sempre, buscam ir além daquilo que é previsível, encontram soluções, tentam manter a relevância de seus papéis sociais e, ainda, proporcionar situações de aprendizagem nas adversidades, numa junção de forças e possibilidades. Por isso, trago a captura de tela a extraída de uma matéria que apresenta uma solução encontrada por professores dos estados do Ceará e Espírito Santo.

Lembro, também, que o menino que ia para perto do açougue, mencionado na manchete apresentada no início do texto, conseguiu muitos auxílios por meio de ações de captação de recursos nas redes sociais (vaquinhas), embora seja um caso isolado.

Figura 6 – Soluções locais.



Fonte: Uol Ecoa (2020)²⁸.

E, por fim, penso que tenhamos que entender que o papel de um educador deva ter um olhar atento ao Outro, ao que nos permitimos ver e sentir e, também, direcionar futuros professores para que desenvolvam este olhar: a responsabilidade incondicional pelo outro na ótica levinasiana – a ética da alteridade (LEVINAS, 1980).

Os exemplos das manchetes de sítios de notícias, trazidas no início desse texto, expõem nossa fragilidade de prever e agir em situações causadas por acontecimentos imprevisíveis. Embora apresentem, também, situações de desigualdade e a falta de políticas públicas e justiça social, acredito que estimulem ações futuras que não sejam “enxergadas” apenas em momentos emergenciais; configuram a necessidade de uma formação de professores mais abrangente, antecipadora e afetiva. Assim, quando a festa acabar, a luz apagar, o povo sumir e a noite esfriar, não tenhamos que nos sentir tão vulneráveis e frágeis. Mas, ao contrário, atentos, fortes e resistentes.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. *Ação e busca da felicidade*. Tradução Virgina Starling. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo. 2. Ed. 2018.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DOSSE, François. *O império do sentido – A humanização das ciências humanas*. Tradução de Ilda Stern Cohen. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

LEVINAS, Emmanuel. *Totalidade e Infinito*. Portugal: Edições 70, 1980.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*. O futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro, Ed.34, 1998.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo, Ed. 34, 1999.

²⁸ Captura de tela realizada em 16/06/2020 - <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2020/06/15/escola-e-populacao-se-unem-e-criam-delivery-para-estudantes-sem-internet.htm>.

ONO, Fabrício Tetsuya Parreira. *A formação do formador de professores: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa*. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. doi:10.11606/T.8.2017.tde-12052017-153239. Acesso em: 05 de jul. 2020.

REZENDE, Thalita. *Somos a resistência: emoções de professoras/es (de inglês) de escolas públicas*. 2020. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, Espírito Santo, 2020.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *The Harvard educational review*, v. 1, n. 66, p. 60-92, 1996.

FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS, CAMINHOS E SENTIMENTOS

Laureny A. Lourenço da Silva

Luíza Santana Haves

*“Ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial”
(MORAN, 2015, p. 63)*

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS: DESAFIOS, SENTIMENTOS, COLABORAÇÕES

O caminho que se objetiva trilhar neste artigo diz respeito às práticas educativas e formativas desenvolvidas no âmbito da coordenação, orientação e supervisão dos professores-bolsistas dos cursos de espanhol, do Centro de Extensão da Faculdade de Letras da UFMG, no contexto da pandemia que nos afeta em 2020, o que acabou por gerar a necessidade do ensino a distância²⁹ a fim de que mantivéssemos ativas nossas práticas educacionais. Muitas são as estratégias que utilizamos, enquanto supervisoras dos cursos de espanhol, com o objetivo de gerar um ambiente colaborativo à formação inicial e continuada dos licenciandos que ministram as aulas de espanhol/língua estrangeira no CENEX. Ademais, sabemos que essa colaboração, nesse período de incertezas, sensibilidades pulsantes e necessidades emocionais evidentes, fazem-se ainda mais intensa e presente.

²⁹ A nomenclatura ensino a distância (EaD) será utilizada para identificar várias outras novas proposições que estão surgindo no momento atual. Assim, como utilizamos bases teóricas anteriores à situação de isolamento social, quando a questão do ensino a distância tinha outros parâmetros, optamos por utilizar os mesmos termos daquelas teorias (uma questão de coerência teórica). Dessarte, algumas novas nomenclaturas serão aqui elencadas, evidenciando que estamos atentas dos novos estudos teóricos sobre a temática da educação online.

Buscamos, em nosso processo colaborativo de orientação e gestão pedagógica de um curso de extensão de idioma à distância, contribuir para a formação de docentes de espanhol, incentivando: (1) a produção coletiva de materiais didáticos e avaliações a partir de macro e mini grupos virtuais (que contemplam desde todos os participantes do projeto, como também os professores divididos por área de atuação, isto é, que ministram aulas para os níveis básicos, intermediários e avançados da língua); (2) o debate e o compartilhamento de leituras sobre os diversos temas atuais (tais como a educação digital, a autonomia e a afetividade no processo de aprendizagem a distância) e que concernem ao ensino e aprendizagem de línguas (textos sobre as habilidades linguísticas, tais como interação, compreensão e expressão oral e escrita; trabalho com a literatura, cinema, música e interculturalidade em sala de aula, entre outros temas relevantes socialmente e cognitivamente para uma aquisição efetiva da língua); (3) a discussão sobre o livro didático adotado (as coleções *Vente*, Editora Edelsa e *Aula América*, Editorial Difusión) e as possíveis adaptações necessárias ao trabalho em sala de aula virtual (tanto devido ao público alvo – estudantes brasileiros de espanhol –, como aos interesses, facilidades e dificuldades de cada aluno com as tecnologias e com a aprendizagem a distância, em um contexto sócio-histórico afetivamente desafiador).

Além disso, fazemos a mediação de conflitos (professor-aluno; professor-professor; aluno-aluno), promovendo a colaboração e o ambiente virtual propício ao crescimento profissional entre os membros da equipe de professores em formação, bem como supervisionando questões do dia-a-dia da sala de aula. A nosso ver, apoiar a formação de professores em exercício nos cursos de idioma a distância da Faculdade de Letras da UFMG é imprescindível para contribuir com a qualidade dos professores em sua vida profissional futura.

No atual contexto, marcado pela crescente instabilidade social, política e econômica, concebemos a qualidade da formação docente como um diferencial para a entrada dos licenciados no mercado de trabalho, tão incerto no pós-pandemia. Vemos que, enquanto professoras-pesquisadoras-orientadoras de projetos de extensão da referida instituição podemos, de fato, contribuir para formar professores capazes e relevantes em termos qualitativos, que atuem significativamente na educação brasileira e, com isso, promovam a democratização da aprendizagem de idiomas, seja em ambientes presenciais, virtuais, formais ou livres de ensino.

2. REFERENCIAL TEÓRICO: TECNOLOGIAS DIGITAIS E FORMAÇÃO DOCENTE

Neste artigo, refletimos sobre o processo de ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira moderna (LEM) e adicional (LA) no contexto da extensão universitária. Isso significa que a formação docente (inicial e continuada) dos bolsistas da graduação que orientamos, coordenamos e supervisionamos, os professores em pré-serviço, se dá a partir dos estudos e perspectivas de ensino e aprendizagem a distância (tanto na modalidade síncrona

como assíncrona³⁰) no contexto da pandemia de COVID-19 que, por sua vez, pressupõe o afastamento físico (observando as diretrizes da Organização Mundial da Saúde), bem como as necessidades materiais, cognitivas, emocionais e afetivas específicas para garantir a saúde mental, o bom desempenho nos estudos e o bem-estar docente/discente, tão necessários para a motivação e a efetividade educacional.

De acordo com Bortolazzo (2012, p. 3), “em meros 50 anos, as tecnologias alteraram radicalmente o modo de vida nas sociedades”, uma vez que “nenhum aspecto do cotidiano ficou imune e ninguém escapou a sua influência. Se o impacto é benéfico ou nocivo, trata-se apenas de uma questão filosófica”. No contexto deste artigo, a pandemia contribuiu, de uma forma ou de outra, involuntariamente, para acelerar esse processo de inserção educativa virtual em tempo *record*: em menos de dois meses, toda a rotina social (e, conseqüentemente, escolar) se viu reconfigurada, o que levou as nossas reuniões de orientação, o apoio pedagógico, as elaborações colaborativas de materiais didáticos e de avaliações nas habilidades/competências comunicativas ocorressem, igualmente, a distância (via e-mail, plataforma de conferência, grupo de WhatsApp e pasta de arquivos de materiais coletivos no Google Drive). Neste sentido, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) transformaram-se em nossas aliadas, tanto no processo efetivo das aulas, como nos bastidores da prática docente em formação. Nesse novo contexto de atuação, os professores em formação passaram a ser convocados a serem pesquisadores ativos da própria prática docente, que se dá em ambiente virtual colaborativo.

Assim, acreditamos que nossa contribuição em relação ao uso das novas tecnologias deve ir além do seu uso meramente instrumental, pois corremos o risco de apenas instrumentalizar sistemas arcaicos e defasados de ensino e aprendizagem, viabilizando-os tecnologicamente sem, de fato, contribuir tanto para a formação docente dos nossos alunos de graduação como para a aprendizagem da língua espanhola pelos alunos do curso de idiomas. Em nosso contexto de 2020, a constatação de que a realidade imposta pela revolução tecnológica é um caminho sem volta é ainda mais evidente. A *Internet* precisa ser, efetivamente, um instrumento de pesquisa e ampliação do conhecimento.

Assim, a formação docente se dá, mais do que nunca, em um panorama no qual cada vez mais os diferentes saberes se entrelaçam, dialogam e se complementam e todos os sujeitos do processo educacional precisam ser capazes de se autoanalisar e se mover autonomamente, observando e investigando a própria prática digital para aprender, conviver, se informar e se comunicar. Fica cada vez mais evidenciado que, no cenário pandêmico que vivemos, se torna ainda mais real o desafio da tecnologia presente em todas as esferas da vivência humana,

³⁰ “As ferramentas que exigem a participação simultânea de estudantes e professores em eventos marcados, com horários específicos (any place/real time), são classificadas como síncronas. As que independem de tempo e lugar (any place/any time) são classificadas como assíncronas.” (OLIVEIRA et al., 2013, p.2).

de forma generalizada. Por isso, consideramos muito pertinente aos dias de hoje e ao nosso contexto de curso de línguas de extensão universitária a constatação de Saccol, Schlemmer e Barbosa (2011) de que:

Viver e conviver em um mundo cada vez mais ‘tecnologizado’, conectado, ou seja, em uma ‘sociedade em rede’, traz consequências importantes, representando significativos desafios para os processos de ensinar e de aprender, tanto nos contextos formais quanto nos contextos não formais de educação (SACCOL; SCHLEMMER; BARBOSA, 2011, p. 5).

Os pesquisadores ressaltam também que “um dos pontos mais frágeis identificados por diferentes pesquisadores, no que se refere a essas modalidades educacionais, é a questão didático-pedagógica”, assim “não basta ter acesso a novas tecnologias que possam ser utilizadas de forma combinada; é preciso, sobretudo, saber como utilizá-las para propiciar a aprendizagem dos sujeitos” (SACCOL; SCHLEMMER; BARBOSA, 2011, p. 2). E, como não há um único modo de aprender, precisam existir vários modos de ensinar. Segundo Moran (2013, p. 27), cada aprendiz aprende a seu modo e precisa descobrir qual é esse modo, pois “aprender depende, principalmente, de motivação, foco, metodologias e atitude. Aprender não é simples, nem igual e há muitos obstáculos e caminhos”. Nesse sentido, há múltiplas formas de aprendizagem, igualmente válidas, que precisam ser exploradas, em diversos contextos, seja aprender um idioma para si mesmo, seja aprender esse idioma para saber como ensiná-lo. Conforme também nos lembra Moran (2013), pode-se:

[...] aprender sozinho, aprender com colegas, aprender com alguém mais experiente; aprender lendo, vendo, ouvindo, fazendo, debatendo; aprender estando física e virtualmente com outros ou não; aprender de forma mais intencional ou livre, mais formal ou informal, mais imediata ou mediata (MORAN, 2013, p. 27).

No entanto, para que essa aprendizagem se efetive em um curso a distância, há que se propiciar um ambiente em que o ato de aprender e de ensinar sejam incorporados por ambos sujeitos da relação de ensino: “as atividades e materiais precisam estar próximos do mundo onde cada aluno se encontra e do que o sensibiliza mais” (MORAN, 2013, p. 28). Isso significa que “não podemos dar tudo igual para todos” (MORAN, 2013, p. 28), e tanto o docente como o discente precisam implicar-se no processo, sendo bastante válidas as “metodologias ativas que equilibram atividades em grupos e individuais, a colaboração e a personalização” (MORAN, 2013, p. 28) dos processos didáticos. É uma constante em nosso cotidiano de orientadoras dos cursos de espanhol do Cenex a verificação de que, para muitos alunos, a busca maior não é pelo saber, mas pelo certificado. Infelizmente muitos só querem aprender para ‘passar’, para ser ‘aprovados’, para ter uma certificação” (MORAN,

2013, p. 29), mas todos podem e devem efetivamente aprender um idioma. Nesse sentido, nosso desafio é formar nossos professores para que consigam ensinar a seus estudantes extensionistas que, mesmo em um curso livre, “aprender sempre precisa do envolvimento do aluno, de que se mobilize, pesquise, deseje ir além do mínimo socialmente esperado.

Os complexos processos de ‘aprender a aprender’, ‘ensinar’ e ‘aprender a ensinar’ via plataformas de mediação tecnológica e conexão em rede, implicam apropriar-se efetivamente do conceito de *educação online*³¹, que diz respeito à “ação sistemática de uso das tecnologias que abrangem hipertexto e redes de comunicação interativa, para a distribuição de conteúdo educacional” (FILATRO, 2007, p. 47), significando, na prática, maior tempo de orientação, preparação das aulas e uma interação face a face muito intensa e singular, uma vez que, de fato, a prática de ensino e aprendizagem adentra na intimidade dos lares e trabalhos das pessoas em situação de *homeschooling* e/ou *home office*, mesmo em cursos livres. A educação a distância implica a resignificação de todo um modo de ensinar e de aprender. Segundo Filatro (2008), o *design* de um curso a distância

[...] envolve o planejamento, o desenvolvimento e a aplicação de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e produtos educacionais em situações didáticas específicas, a fim de promover, a partir dos princípios de aprendizagem e instrução conhecidos, a aprendizagem humana (FILATRO, 2008, p. 3).

A organização dos horários de estudos, as práticas autônomas e a logística de aplicação e gestão das tarefas de forma virtual exigem novas formas de trabalho colaborativo e individual que, como na prática presencial, precisam ter em conta os diversos ritmos e necessidades de aprendizagem, valorizando as habilidades e contribuições de cada um dos sujeitos do processo educacional, estimulando a autonomia e a confiança nas capacidades de todos para aprender e para ensinar virtualmente. Precisamos, também no meio digital, extrapolar a esfera “conteudista” das licenciaturas e, efetivamente, colocar em diálogo teoria e prática do saber-fazer docente.

Conforme nos lembra Saviani (2009, p. 147), no Brasil, “os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância”. Isso é altamente paradoxal, uma vez que, o ato de licenciar alguém significa, efetivamente, ensinar o graduando a ensinar, habilitando-o profissionalmente para saber colocar em prática as teorias aprendidas. Ainda sobre os cursos de licenciatura, Saviani (2009) destaca que

³¹ Se para nós, educação online é fenômeno da cibercultura, devemos investir na linguagem hipermídia. Postar apenas textos em pdf, apresentações de slides lineares, videoaulas e ou pirotecnias descontextualizadas é subutilização do digital em rede e instrucionismo curricular. Precisamos engendrar uma teia complexa de conexões e acionar os estudantes a adentrarem os conteúdos, produzindo colaborativamente conhecimentos nas interfaces de comunicação síncronas e assíncronas. Só assim, teremos educação online.

Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a qualidade da ação docente. Consequentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo de formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos (SAVIANI, 2009, p. 147).

Por isso, precisamos ficar atentos para não transformarmos o meio digital com o qual trabalhamos em práticas de caráter transmissivo e conteudista, assim como, muitas vezes, fazemos nos cursos de licenciatura presenciais. Conforme colocamos na epígrafe do nosso texto, estamos plenamente de acordo com Moran (2015, p. 63), quando o pesquisador afirma que a simples introdução das mídias digitais no processo de ensino e aprendizagem não significa, por si só melhorias no processo educativo: “ensinar com as novas mídias será uma revolução, se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial” (MORAN, 2015, p. 63). O essencial, na formação docente de professores de língua espanhola, implica capacitação, aperfeiçoamento, elaboração crítica e sistemática da própria prática. E, o essencial para os cursos universitários de extensão voltados para os idiomas é, efetivamente, contribuir para a democratização da aprendizagem de línguas estrangeiras. O professor em formação precisa, realmente, saber exercer sua profissão na prática educativa e o aluno extensionista precisa, de fato, aprender o idioma.

Conforme analisa Prensky (2010, p. 202), “o papel da tecnologia – e seu único papel – deveria ser o de apoiar os alunos no processo de ensinarem a si mesmos (obviamente com a orientação de seus professores)”, ou seja, os recursos digitais não substituem de forma alguma o papel docente. O professor se apresenta como fundamental enquanto mediador do conhecimento para o novo paradigma de ensino em curso, através dos recursos tecnológicos utilizados como ferramentas (os meios e não os fins) da aprendizagem. Assim, as tecnologias digitais são potencializadoras do processo de ensino e aprendizagem à distância ou de forma presencial, que não se efetiva ou se consolida sozinho. O uso das tecnologias precisa se dar de forma planejada, crítica e significativa. Advém daí um dos papéis do professor-pesquisador-mediador: investigar maneiras de inserir e mostrar a Internet como ferramenta efetiva de aprendizagem. Segundo Prensky (2010)

A tecnologia atual [...] oferece aos alunos todos os tipos de ferramentas novas e altamente eficientes para que possam aprender sozinhos – desde a internet com todo tipo de informação para procurar e ferramentas de busca para descobrir o que é verdadeiro e relevante, até ferramentas de análise que permitem dar sentido à informação, a ferramentas de criação que trazem

resultados de busca em uma variedade de mídias, ferramentas sociais que permitem a formação de redes sociais de relacionamento e até de trabalho de modo a colaborar com pessoas do mundo inteiro (PRENSKY, 2010, p. 203).

Deste modo, tanto a maneira pela qual o docente irá se valer das ferramentas digitais, como a forma com que os alunos irão igualmente mover-se na aprendizagem via novas tecnologias fazem toda diferença na efetividade do processo de aprendizagem. A relação professor-aluno (na qual se baseia a dinâmica do coordenador-professor em formação) precisa adequar-se aos desafios e impactos do que significa o ato de aprender e estudar em meio a uma pandemia, um contexto igualmente novo e desafiante para todos nós. A adesão (docente e discente, de forma ampla) ao ensino a distância precisa ser bastante consciente, autônoma, crítica, planejada, colaborativa e reflexiva, pois somente incorporar novos meios, ferramentas e instrumentos aos métodos de ensino não assegura, por si só, a aprendizagem do idioma e do fazer-docente como professor formado aos ambientes digitais para ensinar esse idioma.

3. METODOLOGIA: PESQUISA-AÇÃO, ELABORAÇÃO COLABORATIVA E REFLEXIVA

Para a produção desse artigo e, anteriormente, para as reflexões aqui analisadas, utilizamos a metodologia da pesquisa-ação. Como estamos envolvidas, diretamente, na execução dos passos que demonstraremos a seguir e, por nossa situação de supervisoras/coordenadoras, também temos ciência de todo o processo que está envolto na orientação das práticas docentes dos professores em formação inicial no novo formato de aulas remotas: nas modalidades síncrona e assíncrona de ensino.

Para esse acompanhamento, iniciamos com o uso dos recursos já utilizados como conversar pelo aplicativo WhatsApp, troca de e-mails, etc. No entanto, estes se mostraram insuficientes para as questões mais didáticas e, principalmente, para os relatos que envolviam dúvidas, compartilhamento de situações vivenciadas nas aulas e sentimentos dos professores em formação inicial frente aos novos desafios. Assim, passamos a ter nossas reuniões quinzenais on-line, de forma síncrona, em uma plataforma virtual disponibilizada aos professores da universidade ³².

Outro recurso que passamos a utilizar tanto para o acompanhamento das aulas como para a coleta de dados foi o envio dos planos de aula por parte dos professores em formação inicial. Os planos descrevem os passos e estratégias pensados para as aulas e, no presente cenário da pandemia de COVID-19, pedimos que estes tivessem todos os detalhes didáticos e também técnicos para o melhor acompanhamento e supervisão de nossa parte. Antes, os planos eram elaborados com o imaginário de uma sala de aula presencial, ou seja, com alunos

³² A plataforma virtual utilizada para a realização das reuniões foi a RPF (Rede Nacional de Ensino e Pesquisa-<https://conferenciaweb.rnp.br/>).

e professores fisicamente presentes, uso de data-show, som, livros didáticos impressos, etc. Agora, temos outro lugar de atuação: o mundo virtual. Muitas adaptações foram necessárias com relação aos recursos utilizados em aula, a fim de adaptá-los ao contexto de aprendizagem via tecnologias digitais. Falaremos mais sobre essa questão em breve.

Seguindo pelos caminhos da pesquisa-ação, também fizemos observações de algumas aulas durante o mês de maio, em ambientes virtuais de aprendizagem. É importante destacar que o calendário de aulas foi adiado, inicialmente, e as aulas síncronas só começaram em abril. Assim, esperamos o primeiro mês de adaptação dos alunos e dos professores em formação inicial ao sistema da plataforma e as novas estratégias didáticas, para depois passarmos às observações. Sobre as observações temos a relatar que elas se deram de forma não participativa e sem intervenções no momento das aulas. Observamos a condução dos professores estando aí, na sala da webconferência, apenas como convidados. Todo o manejo, o convite, a condução foram feitos pelos professores como uma aula interativa corrente, ou, talvez, “a nova aula normal”.

Para referendar o novo processo de ensino e aprendizagem (planos, reuniões, supervisão adaptados), as avaliações também tiveram que ser remodeladas, especialmente no que se refere à sua realização. Como ainda estamos em meados dos cursos, algumas avaliações foram aplicadas, mas não pudemos fazer uma análise mais profunda sobre as mudanças. No entanto, podemos afirmar que novos tempos pedem (exigem!) novas avaliações. Comentaremos mais sobre esta questão posteriormente.

Constituíram-se, também, como corpus de análise desse estudo, alguns relatos por escrito (além dos vários orais que são manifestados durante as reuniões) de alguns de nossos professores em formação inicial. Nestes depoimentos temos desde descrições técnico-didáticas até relatos dos sentimentos e percepções dos discentes participantes do estudo que perpassam suas práticas docente no contexto novo e desafiador das aulas síncronas virtuais.

A seguir, faremos a discussão de alguns dados coletados por meio dos procedimentos anteriormente mencionados.

4. DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS: REFLEXÕES DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO

Os docentes em formação, que lecionam nos cursos livres, no ano de 2020, e em meio a esse cenário pandêmico, demandam muito mais que um apoio didático-pedagógico por parte da supervisão. A formação e a orientação da prática docente a distância envolvem, de maneira ainda mais intensa, as necessidades subjetivas e emocionais que ultrapassam os processos de seleção, elaboração e planejamento de aulas, avaliações e atividades. Os alunos da graduação (licenciandos em Espanhol / professores em processo formativo), assim como o público alvo da extensão (estudantes de curso livre de língua espanhola) precisam, no contexto específico no qual nos encontramos, se engajar efetivamente em novas práticas de ensino e aprendizagem.

Além disso, o ambiente virtual nos convoca a desenvolver outros modos de relacionamento da prática didático-pedagógica que impactam na tríade relacional entre orientadoras/pesquisadoras, professores em formação e alunos de extensão. Todos imersos numa rede colaborativa (inclusive, afetiva), de motivação mútua e compreensão da especificidade do momento no qual nos encontramos.

Mais do que nunca, estamos envoltos na necessidade de estabelecer, na prática do ensinar e do aprender (inclusive aí também “o aprender a ensinar” virtualmente, isto é, a ser *um professor a distância*), comunidades colaborativas de aprendizagem. Somos convocados - todos - a nos movermos digitalmente, estimulados a empreender uma busca por formas variadas de *fazer-se presente* na prática educativa, cada vez mais atravessada pela realidade virtual que a pandemia nos impõe.

Neste processo, valemo-nos de mídias e ferramentas digitais diversas para cultivar (tanto nos docentes em formação como no público alvo para o qual lecionam, os alunos de extensão) a autonomia de “aprender a aprender”. Ademais, os professores em formação precisam, efetivamente, colocar em prática as habilidades/competências de se informarem em meios de comunicação estrangeiros (por meio da compreensão oral e escrita), bem como expressarem (oralmente e por escrito) suas opiniões e emoções, em espanhol, sobre os efeitos da pandemia em seus cotidianos, vivências e contextos socioculturais, para, dessa forma, incentivarem seus alunos a fazerem o mesmo em seus processos de aprendizagem do idioma, no curso a distância, em meio a necessidade de distanciamento presencial. Vários dos planos de aula, avaliações e atividades elaboradas para as turmas de espanhol síncrona, níveis A1 a B1, tiveram como eixo norteador justamente a pandemia e seus impactos na saúde física e mental das pessoas, devido ao isolamento físico e social e a necessidade da reformulação das rotinas, tais como estudo e trabalho remotos.

Já nos depoimentos dos professores em formação, temos destaques importantes como o da professora em formação Laura que enfatiza o “sair da zona de conforto” e enfrentar os desafios que diariamente se apresentam: “Acredito que meus alunos também estão saindo bastante de suas zonas de conforto, pois cada dia temos um desafio diferente para cumprir: seja arrumar uma conexão que está ruim, a falta de afinidade com esses recursos ou até mesmo as horas exaustivas de preparação de material para que as aulas não se tornem um monólogo.” E que, apesar de alguns dias não serem tão exitosos (conexão não funcionar, a aula ficar mais cansativa, a dificuldade de interação...), o andamento didático-pedagógico tem sido satisfatório: “No entanto, acredito que estamos conseguindo adaptar-nos bem, vivendo um dia de cada vez e enfrentando cada dificuldade individualmente, para não nos desesperarmos e conseguirmos construir uma boa relação – ainda que distantes –, sem prejudicar a educação que prezamos: equitativa e de qualidade.”

Em outro depoimento, o professor em formação, Luis, destaca o quão rápido tivemos que nos adaptarmos a todas as mudanças ocasionadas pelo isolamento social obrigatório e reflete sobre as estratégias que usou em sua transformação à “[...] nova maneira de educar em

época de COVID-19 e aproveitar esse tempo para poder me aperfeiçoar, desenvolver e aprender novas tecnologias e, também, acompanhar as novas tecnologias que surgiam à medida que se faziam necessárias novas ferramentas para ‘seguir funcionando’ nesse ‘novo mundo’.

No depoimento do professor em formação Jair, a reflexão final foi sobre a equidade na educação brasileira, lembrando que se faz “importante dizer que precisamos nos adaptar a este novo modelo de lecionar, a falta de uma resposta ou uma perspectiva mais clara da volta de uma normalidade nos impõe enormes desafios e sem dúvida o maior deles é de como levar a educação a todos sem perdermos de vista a equidade tão sonhada e ainda tão distante”. Realmente, esse tema tem sido muito presente em nossas reuniões de orientação, uma vez que se mostra mais ‘às claras’ agora com toda a rede educacional (seja particular ou pública) a necessidade de busca de novas ferramentas digitais para o ensino remoto. Neste exato contexto comparativo, temos e vemos as diferenças, que sempre existiram, mas que ficavam camufladas dentro das paredes/muros das escolas: a desigualdade social aplicada friamente à realidade educacional. A adaptação nem sempre (ou não é) igualitária e menos ainda justa.

O próximo depoimento da professora em formação, Carolina, traz o relato de uma iniciante no programa de extensão do Cenex-Fale. É a primeira turma dela e, como ela mesma diz, foi tudo novidade. Começar a lecionar não é fácil e, diante das questões atuais, foi um desafio ainda maior. No entanto, a rede de colaboração funcionou e “[t]ivemos apoio de toda a equipe que foi se ajudando, resolvemos os problemas técnicos e até os emocionais com as reuniões que são um apoio muito importante. Os alunos também foram se adaptando, se amparando; e hoje procuro dar uma aula o mais próximo possível da presencial.” É importante destacar a participação colaborativa também dos alunos, discentes do curso de extensão. Já que sem a participação efetiva da tríade relacional (orientadoras/pesquisadoras, professores em formação e alunos de extensão), o andamento e sucesso do curso no formato síncrono seria impraticável.

Por último, comentamos o depoimento da professora em formação Nathalia que também é iniciante no programa de extensão, mas que já tinha tido experiência docente com uma turma no semestre passado (com aulas presenciais, normais). Seu relato destaca que “[e]sse mais do que nunca tem sido um tempo em que ao ensinar também aprendo. O medo deu lugar a uma oportunidade de ir além do que eu imaginava, superar inseguranças e ampliar os horizontes.” Como já mencionado anteriormente, o processo de aprendizagem é um caminho de mão dupla: se aprende e se ensina. Nós estamos, todos, aprendendo muito com as necessidades/realidades do isolamento social e, também, com os sentimentos que nos tomam durante uma pandemia da dimensão da COVID-19.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR

Para uma formação docente a distância visando igualmente o ensino de espanhol como língua adicional de forma remota, faz-se urgente pensarmos metodologias para se trabalhar a colaboração, a autonomia e a motivação no processo de ensino e aprendizagem.

Ademais, o exercício formativo não ocorre de maneira alguma afastado das subjetividades e afetividades envolvidas no ato de fazer-se professor em meio a necessidade de distanciamento físico e frente às incertezas sociais, políticas e econômicas geradas por uma pandemia.

Como vimos, toda a dinâmica de orientação, planejamento, observação, avaliação e aplicação das aulas remotas se deram a partir de uma reflexão conjunta sobre o repensar das práticas, métodos e situações didático-pedagógicas no contexto pandêmico, de “quarentena”, visando, mesmo em meio às instabilidades contingenciais, a aprendizagem do “ser/formar-se professor”, a partir do uso das tecnologias digitais que, ao que tudo indica, vieram para ficar e, por isso, não podem ser desvalorizadas ou aplicadas levemente, como se fossem inovadoras ou boas por si mesmas.

Acreditamos que ensinar com as novas mídias pode, de fato, significar uma mudança de paradigma, caso haja uma aproximação crítico-reflexiva de sua instrumentalização como ferramenta para promover autonomia, protagonismo e engajamento no processo de ensino e aprendizagem. A tecnologia, por si só, não garante um ensino eficaz nem revolucionário no sentido pleno do termo.

O acompanhamento, a colaboração e a mediação docente se fazem, mais do que nunca, necessárias e desejáveis para um ensino significativo, proveitoso e construtivo; que não visa apenas a obtenção de certificados, mas que seja capaz de incutir nos docentes em formação e seus estudantes, o prazer pelo estudo, a proatividade nas trocas de saberes. Enfim, o desenvolvimento das habilidades necessárias para aprender, aplicar o aprendido e se envolver, cada vez mais, na continuidade desse aprendizado que, por sua vez, é sempre contínuo e em processo constante de expansão, colaboração e reelaboração.

REFERÊNCIAS

BORTOLAZZO, S. F. “Nascidos na era digital: outros sujeitos, outra geração.” *In: Anais do XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*. Campinas: UNICAMP, 2012.

CONSEJO DE EUROPA. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes, 2002.

FILATRO, A. *Design instrucional contextualizado: educação e tecnologia*. São Paulo: Pearson, 2007.

FILATRO, A. *Design instrucional na prática*. São Paulo: Pearson, 2008.

MORAN, J. M. “Ensino e Aprendizagem Inovadores com Apoio de Tecnologia”. *In: MORAN J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. Campinas: Papyrus, 2013.

MORAN, J. M. “*Mudando a educação com metodologias ativas.*” In: *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Coleção Mídias Contemporâneas. São Paulo: ECA / USP, 2015.

SAVIANI, D. “Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.” In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 142-155, jan./abr. 2009.

SACCOL, A.; SCHELMMER, E.; BARBOSA, J. *M-Learning e U-Learning: novas perspectivas da aprendizagem móvel e ubíqua*. São Paulo: Pearson, 2011.

OLIVEIRA, C. A.; BANDEIRA, R. C.; SILVEIRA, R. T. “Fundamentos da Comunicação Virtual.” In: DOTTA, S. (coord.) *Materiais de Apoio para a Universidade Aberta do Brasil*. Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal do ABC: São Bernardo do Campo, p. 1-5, 2013. Disponível em: <<http://proec.ufabc.edu.br/uab/index.php/webconferencia/conteudo/fundamentos-da-comunicacao-virtual>>. Acesso: 06 de jul. 2020.

PRENSKY, M. *O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula*. Trad. Cristina Pescador. In: *Conjectura*, Caxias do Sul, v. 15, n. 2, p. 201-204, 2010.

EXPERIÊNCIAS: JANELAS PARA A INCLUSÃO

Rosycléa Dantas

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O mundo enfrenta desafios sem precedentes na história da educação com mais de 90% da população estudantil afetada pela pandemia do COVID-19 (UNESCO, 2020). Ela expõe e aprofunda as fragilidades e as desigualdades dos nossos sistemas educacionais, demandando - mais do que nunca - nossa responsabilidade de busca por uma educação que não deixe de lado os mais vulneráveis, dentre eles, pessoas: que vivem na pobreza, em áreas geográficas remotas, com deficiência, expostas à violência e outras condições adversas. De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020), os grupos de origens vulneráveis são os mais afetados com a pandemia e, por conseguinte, têm maior probabilidade de sofrer perda de aprendizado ou de abandonar os estudos.

Nesse cenário, a UNESCO tem monitorado as respostas da educação ao COVID-19 globalmente, coletando e analisando informações e compartilhando experiências e recomendações. Uma das recomendações é de que “todos os professores sejam preparados para ensinar a todos os alunos”³³ (UNESCO, 2020, p. 22), o que nos convoca a desenhar e a implementar uma formação docente cada vez mais inclusiva.

Ao consideramos a formação docente pensando nos grupos mais vulneráveis, especificamente, as pessoas com deficiência, defendemos que os saberes construídos a partir da experiência com esse grupo, contribuem para uma mudança de crenças em relação à capacidade do Outro e para o despertar da criatividade mediante opções metodológicas até então não imaginadas, em um processo de crescimento pessoal e profissional (DANTAS, 2019). Isso proporcionará uma formação mais condizente com as necessidades dos nossos alunos. Destarte, objetivamos investigar como professores em formação inicial compreendem a experiência docente com alunos com deficiência visual.

Assim, inicialmente, discutimos sobre formação docente e experiência; mais adiante, apresentamos o percurso metodológico; depois, trazemos uma proposta de leitura das

³³ “all teachers should be prepared to teach all students”.

interpretações textualizadas pelos colaboradores; por fim, elencamos considerações finais sobre a pesquisa.

2. FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO: FIOS DE EXPERIÊNCIAS

Propomos aqui pensar na formação inicial em termos de *experiências*. Para tanto, faz-se premente explicar sobre a experiência no espaço do trabalho e da formação docente.

Ao propor um estudo sociológico da experiência, Dubet (1994) parte do princípio basilar de que a experiência é uma construção social. Para o autor a experiência “não é uma ‘esponja’, uma maneira de incorporar o mundo por meio das emoções e das sensações, mas uma maneira de construir o mundo” (p. 95). Na perspectiva de Dubet (*op. cit.*), acreditamos que os professores se constroem como professores por meio das experiências, de tal modo que, segundo o sociólogo, eles “descrevem as suas práticas não em termos de papéis, mas em termos de experiência” (DUBET, 1994, p. 16), é a partir da experiência que eles se definem, se representam.

No campo da filosofia e da pedagogia, Dewey (1978) já discutia sobre a importância da experiência para a educação, ressaltando que esta última se constitui como um processo de *reconstrução e reorganização da experiência*. No âmbito desta pesquisa, tomamos de empréstimo essa ideia do estudioso americano, entendendo a formação docente como um processo de (re)construção e (re)organização de experiências.

A filosofia e a pedagogia de Dewey (1978), bem como os estudos sociológicos de Dubet (1994), dialogam com as pesquisas acerca do trabalho docente desenvolvidas por Tardif e Lassard (2013). De acordo com os autores da área da Educação o trabalho do professor pode ser analisado por meio das experiências do trabalhador, do modo como o trabalho “é vivenciado e recebe significado por ele e para ele” (TARDIF; LASSARD, 2013, p. 51). Desse modo, defendemos, outrossim, que a formação docente também pode ser investigada através das experiências dos graduandos com os elementos do trabalho do professor, dentre eles o contexto sócio-histórico, os sistemas educacionais, os artefatos materiais e simbólicos e os outros que fazem parte do trabalho, a exemplo de alunos e pais (MACHADO, 2007).

Tardif e Lassard (2013) discutem, também, que a noção de experiência pode ser entendida como um processo de aprendizagem, ao longo das situações que se repetem, permitindo ao trabalhador adquirir certezas quanto as suas ações em situações típicas. É a partir dessa concepção que vem a ideia de professor experiente. A experiência pode ser compreendida, igualmente, como situações vividas pelo trabalhador, que não necessariamente se repetem, mas que podem influenciar o seu desenvolvimento, as suas crenças anteriores etc. Entendemos que ambas as noções de experiência são constituintes do trabalho docente, bem como do processo de formação, pois os alunos podem adquirir conhecimentos/saberes ao longo das experiências acadêmicas teóricas e ao longo das práticas, como podem, outrossim, vivenciar situações únicas, mas que contribuem imensuravelmente para sua construção profissional.

Ampliando a noção de experiência, Larrosa (2009) a define como um movimento de ida e volta. *Ida*: no sentido em que saímos de nós ao encontro do acontecimento do outro. *Volta*: na medida em que o acontecimento nos afeta, tem efeitos sobre nós, no que somos, no que pensamos, em um movimento de transformação de ideias, sentimentos e representações. O entendimento de Larrosa (*op. cit.*) acerca da experiência nos remete aos postulados de Marx e Engels (1979) sobre o trabalho como sendo um processo dialético, em que o homem transforma o meio e é por ele transformado.

Ademais, Domingo (2009, p. 11), também proveniente das Ciências da Educação, ao escrever o prefácio da obra “Experiencia y alteridad en educación”, discorre sobre o papel da experiência nessa área, afirmando que “a educação é o lugar da relação, do encontro com o outro”, ratificando o estreito vínculo entre educação, trabalho docente e experiência.

Seguindo essa linha de pensamento, no campo da Educação Inclusiva, em que o encontro com o outro se apresenta como uma das premissas básicas, Skliar (2008) sugere que os professores tenham contato com pessoas com deficiência, pois segundo o autor, poderíamos falar sobre as pessoas com deficiência, os imigrantes, os que vivem em condições de pobreza e de vulnerabilidade social, porém, o mais “importante seria o estabelecimento de uma conversa com eles e elas”³⁴ (SKILIAR, 2008, p. 11). Ou seja, podemos falar, ler e estudar sobre o outro, mas isso não substitui a experiência de estar e conversar com ele. Essa reflexão do pesquisador argentino ratifica a ideia, com a qual partilhamos, de que a experiência com o Outro é indispensável no processo de formação docente.

É imprescindível ressaltar que o encontro com o Outro é permeado por processos afetivos, pois como apontam Spinoza (2014[1677]) e Vygotsky (1998 [1934]) o agir do homem com o meio é determinado por emoções que perpassam e impregnam as relações. Nesse sentido, Skliar (2008, p. 15) ressalta que:

A ideia de estar juntos estabelecida pela inclusão deveria sempre pressupor afetividade [...] afetar o outro e deixar ser afetado por ele [...] Não se pode estar junto sem ser afetado e afetar (SKILIAR, 2008, p. 15)³⁵.

Na linha do que sugere os autores aqui discutidos, diríamos que a experiência de estar com o Outro, de lecionar, conhecendo-o para além da teoria, é um processo permanente de afetar e ser afetado, em que transformamos e somos transformados, construindo e reconstruindo saberes, ideologias e representações acerca da nossa profissão. Essa reflexão nos remete ao pensamento de Spinoza (2014[1677]), ao dizer que a vida é um encontro de afetos, assim, entendemos que a formação é, também, um encontro de experiências, de afetos.

34 “importante es el establecimiento de una conversación con ellos y ellas”.

35 “la idea del estar juntos que entraña la inclusión siempre debería presuponer afectión [...] afectar al otro y dejarse afectar por el otro [...] No se puede estar juntos sin ser afectados y afectar”.

3. METODOLOGIA: ENCONTRO COM OS PARTICIPANTES

Estudiosos da Linguística Aplicada (MOITA LOPES 2006; KLEIMAN, 2013) defendem o desenvolvimento de pesquisas que levem em consideração as *Vozes do Sul*, aquelas silenciadas, pesquisas que devem sair do centro e ir para a periferia. Acreditamos estar caminhando nessa perspectiva e, salientamos, no âmbito deste estudo, não apenas a necessidade de pesquisas que deem voz às minorias, mas também de uma formação que contemple esses grupos, rompendo com preconceitos e, assim, abrindo portas na arquitetura da formação para pessoas e lugares invisibilizados.

Para tanto, o estudo utilizou uma metodologia de cunho qualitativo-interpretativista (FLICK, 2004) por trabalhar com as experiências de professores em formação inicial, partindo de atividades em contextos locais e levando em consideração suas próprias interpretações do fazer docente.

Os dados foram gerados em junho de 2020, por meio de questionário na plataforma *Google Forms*. Cinco graduandos³⁶ do curso de Letras-Inglês da Universidade Federal da Paraíba relataram suas experiências docente com alunos com deficiência visual, no Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha - ICPAC. A experiência ocorreu entre os meses de outubro de 2019 e março de 2020, quando os graduandos cumpriam a prática de uma disciplina de Estágio Supervisionado no ICPAC. Os colaboradores são apresentados por pseudônimos que eles escolheram, a saber: Cecília, CS, Jéssica, Mariana e Samira.

A partir da sistematização dos dados, identificamos os temas mais recorrentes, os quais orientam o olhar interpretativo que tece nossas reflexões na próxima seção.

4. ANÁLISE DE DADOS: INTERPRETANDO EXPERIÊNCIAS

Na análise das textualizações empreendidas por nossos colaboradores, identificamos dois aspectos mais recorrentes, a saber: a produção de material didático e o desvelar de possibilidades.

Um dos desafios no ensino de língua inglesa para alunos com deficiência visual reside na *produção e adaptação de material didático*. Mariana e Samira falam sobre esse aspecto nos excertos a seguir:

Excerto 01 – Mariana: Gostei muito dos nossos trabalhos em adaptar as atividades para alunos cegos e de baixa visão [...] trabalharmos muito com a criatividade para adaptar os materiais didáticos.

Excerto 02 – Samira: A experiência foi desafiadora e produtiva [...] aprender a ser mais objetivo nas explicações, adaptar materiais didáticos, criar materiais didáticos apropriados para cegos e observar as rotinas desses alunos favorece muito à formação docente.

³⁶ Em atendimento às normas éticas que convêm às pesquisas envolvendo seres humanos, os colaboradores assinaram termo de consentimento livre e esclarecido para participação na pesquisa.

Excerto 03 – Jéssica: Durante as aulas de inglês, os materiais eram um desafio muito bom de trabalhar.

Mariana e Samira utilizam os verbos “adaptar” e “criar”, sinalizando que não havia materiais disponíveis, sendo necessário adaptar/criar novos. Destacamos essa reflexão, uma vez que os alunos com deficiência não se encontram como destinatários da maior parte dos recursos produzidos para o ensino de língua inglesa e, de modo geral, os materiais impressos/digitais não são desenvolvidos levando em consideração as pessoas com deficiência. Esse cenário, nas palavras de Jéssica, foi um “desafio” para os graduandos que muito com a criatividade”.

A oferta de materiais didáticos acessíveis toma por base a perspectiva do Design Universal para a Aprendizagem (ROSE; GRAVEL, 2010), em uma busca por atender o potencial de todos os alunos. Esse é um dos aspectos presente nas recomendações da Unesco (2020) para a criação de sistemas educacionais inclusivos, uma vez que todos devem ter oportunidades equitativas de acesso, participação, permanência e aprendizagem.

Além dos materiais didáticos, os colaboradores narram o *desvelar de possibilidades* que emergiram da experiência de estágio com alunos com deficiência. Vejamos:

Excerto 04 – CS: A experiência no ICPAC contribuiu com o aumento de minha confiança perante meus alunos, além de me mostrar que quando o aluno gosta e se interessa não importa o obstáculo. Ele sempre vai conseguir um jeito de aprender.

Excerto 05 – Mariana: Tive muitas aprendizagens durante o tempo por lá, mas a maior é que, se tivermos oportunidades, podemos fazer tudo o que quisermos. Os alunos e suas histórias abriram uma janela enorme na minha cabeça, e agradeço muito por isso.

As vivências de CS e Mariana possibilitaram o conhecimento das pessoas com deficiência visual não apenas no nível teórico, mas em espaços reais, um encontro com o Outro, como diria Skliar (2008), para além do textualmente. Um encontro que permitiu a CS o desvelamento ou a compreensão de que os alunos são capazes de aprender “não importa o obstáculo”, não importa se eles são cegos ou não. Historicamente, a pessoa com deficiência foi representada como limitada, incapaz (SANTIAGO, 2011) e a vivência de CS indica uma quebra nessa representação, pois ela nos introduz positivamente o aluno com deficiência como aquele que “sempre vai conseguir”, ou seja, enfatiza o seu potencial.

No excerto 04, Mariana figura que “teve muitas aprendizagens”, assinalando a apropriação e a cristalização de saberes acerca do trabalho docente com alunos com deficiência, a ponto de textualizar que, diante das oportunidades, “podemos fazer o que quisermos”.

A fala da graduanda, indica, também, um processo de empoderamento do professor em formação inicial, que é apresentado como capaz de efetivar práticas educacionais inclusivas.

Mariana relata, ainda, que as “histórias” dos alunos “abriram uma janela enorme” em sua cabeça. São histórias de preconceitos, dificuldades, conquistas e vitórias que, contadas pelos alunos durante as aulas, reafirmam o processo de ensino-aprendizagem como um encontro entre vidas que se afetam. Esses afetos podem limitar nosso desenvolvimento (SPINOZA, 2014[1677]), mas também, como foi no caso de Mariana, podem “abrir janelas” com horizontes de possibilidades.

Nessa perspectiva, Cecília e Jéssica interpretam as aprendizagens construídas no ICPAC da seguinte maneira:

Excerto 06 – Cecília: A maior aprendizagem foi conhecer a experiência de cada um deles, tanto no pessoal, que me ajudou a conhecer as dificuldades que eles passam no dia a dia, quanto no profissional, que contribuiu com a minha formação como professora, me fazendo pensar sobre a inclusão de pessoas com deficiência em sala de aula.

Excerto 07 – Jéssica: Hoje, entendo muito mais como deve funcionar a relação entre um professor e um aluno cego. Pontos como proximidade entre professor e aluno, materiais apropriados para cada nível, clareza da exposição devem depender sempre da comunicação. Acredito que todo professor em formação deveria passar por experiências assim.

Cecília traz um olhar retrospectivo, relatando, assim como Mariana no excerto 05, as experiências dos alunos, suas histórias de vida, como mola propulsora do seu desenvolvimento pessoal e profissional. Chamamos a atenção para o fato de que as mediações formativas no ICPAC possibilitaram que Cecília pensasse sobre a inclusão educacional das pessoas com deficiência, sinalizando o despertar de algo que ainda não fazia parte do seu horizonte profissional.

No exceto 07, ao verbalizar “Hoje, entendo muito mais”, Jéssica também nos apresenta um movimento de saberes (relação entre professor e aluno cego, materiais apropriados e clareza da exposição) que não faziam parte do seu acervo profissional, mas que foram apropriados e consolidados a partir do estágio no ICPAC. É interessante notar, outrossim, que a compreensão da experiência como relevante para a formação docente é algo tão cristalizado por Jéssica, que ela indica para outros professores: “acredito que todo professor em formação deveria passar por experiências assim”, de encontro com os alunos com deficiência.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As compreensões textualizadas pelos nossos colaboradores demonstram que a experiência formativa com alunos com deficiência visual foi desafiadora, ao mesmo tempo em que criou um espaço potencializador de aprendizagens sobre o processo de inclusão educacional, em termos de produção e adaptação de material didático acessível, desenvolvimento profissional e compreensão das dificuldades e potencialidades dos alunos.

As falas dos graduandos nos provocam a pensar na necessidade de uma formação docente em que os conhecimentos abordados acerca dos grupos mais vulneráveis não sejam apenas teóricos, mas levem em consideração o encontro, o diálogo e as experiências de ensino-aprendizagem com eles. Assim, defendemos que é no encontro com o Outro, no ambiente de trabalho, que refletimos acerca dos parâmetros e das teorias, colocamos à prova nossos conhecimentos e (re)construímos nosso modo de ver, sentir, agir e ensinar.

Por fim, ao enfatizarmos as últimas recomendações da Unesco (2020) de que, diante da pandemia do COVID-19, precisamos mais do que nunca garantir que os professores sejam preparados para efetivar práticas inclusivas, convocamos todos os formadores para assumirem essa responsabilidade, a fim de abrirmos novas janelas para o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva, justa e humana.

REFERÊNCIAS

DANTAS, R. *As metamorfoses da formação: experiência com alunos com deficiência e desenvolvimento profissional ético*. 2019. 214f. (Tese) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

DEWEY, J. *Vida e educação*. Tradução e estudo preliminar por Anísio S. Teixeira. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

DOMINGO, C. Prólogo. In: SKLIAR, C.; LARROSA, J. (Orgs.). *Experiencia y alteridad en educacion*. Rosário: Homo Sapiens Educaciones, 2009.

DUBET, F. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.

KLEIMAN, A. B. Agenda da pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.

LARROSA, J. Experiencia y alteridad en educacion. In: SKLIAR, C.; LARROSA, J. (Orgs.). *Experiencia y alteridad en educacion*. Rosário: Homo Sapiens Educaciones, 2009.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M. et al. (Orgs.). *O Interacionismo Sociodiscursivo*: questões epistemológicas e metodológicas. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

MARX, K.; ENGLES, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Cortez, 1979.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L.P. (Org). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85-108.

ROSE, D. H.; GRAVEL, J. W. Universal design for learning. In PETERSON, P.; BAKER, E.; MCGRAW, B. (Orgs.), *International encyclopedia of education*. Oxford: Elsevier, 2010.

SANTIAGO, S. A. S. *A história da exclusão das pessoas com deficiência*: aspectos sócio-econômicos, religiosos e educacionais. João Pessoa: UFPB, 2011.

SKLIAR, C. ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. In: *Orientación y Sociedad*. 2008. v. 8. Disponível em: < http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3950/pr.3950.pdf>. Acesso em: 29 de jun 2020.

SPINOZA, B. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014 [1677].

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente*: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2013.

UNESCO. *Global education monitoring report 2020*: Inclusion and education: all means all. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <<https://en.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>>. Acesso em 29 Jun 2020.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1998 [1934].

A EMERGÊNCIA DA FORMAÇÃO TECNOLÓGICA EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL

João Oliveira da Silva Júnior

Camila Maria Lins Loureiro da Costa

Cátia Veneziano Pitombeira

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho visa discutir o processo de construção de saberes em contexto de distanciamento social e, portanto, a necessidade de avaliar novas perspectivas a respeito das práticas pedagógicas do professor de línguas e a utilização de recursos tecnológicos, a partir de questionamentos e ideias inovadoras geradas durante esta crise de dimensão global, em que instituições de ensino e educadores tiveram de lidar com a imprevisibilidade da pandemia da Covid-19.

No início da pandemia do novo coronavírus Covid-19, a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e outras instituições educacionais examinaram a importância da suspensão de todas as atividades acadêmicas presenciais. O cancelamento das aulas é decorrente de uma medida preventiva de contágio deste vírus na esfera educacional. No dia 16 de março de 2020, data em que a UFAL iniciaria o primeiro período letivo do ano, coincidentemente, três dias antes foi assinado, no Diário Oficial do Estado de Alagoas, o Decreto nº 69.501, de 13 de março de 2020 que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus Covid-19 em que constam medidas de isolamento social pelas autoridades governamentais do Estado de Alagoas.

Paralelo ao afastamento das atividades presenciais, a Portaria nº 343, de 17.3.2020 é assinada dispondo sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19, surgem movimentos para o diálogo acerca do ensino a distância, mais especificamente sobre possibilidades do ensino remoto, originário da necessidade de aproximação do aluno com a escola em espaços físicos diferentes do que era praticado antes da pandemia.

Nesse contexto, a tecnologia torna-se, então, a grande protagonista para diminuir a distância causada pelo isolamento social. Sobre este aspecto, Freire (2009) salienta que

Para identificarmos quais expectativas devem ser provocadas sobre propagar o ensino à distância, antes, precisamos “compreender as práticas vigentes e a sua (in)compatibilidade com o contexto histórico-social, que, se transformando rapidamente em vários aspectos, passa a ser caracterizado, também, pela inclusão de ferramentas de natureza tecnológica que demandam a utilização de novas linguagens e a adoção de novos procedimentos (FREIRE, 2009, p. 13).

O caminho adotado pelas instituições educacionais para minimizar a questão do distanciamento durante a pandemia foi a tecnologia, embora muito se discutiu acerca da acessibilidade, uma vez que nem todos possuem acesso à internet e um computador para acompanhar as aulas remotas. Diante do cenário exposto, a Faculdade de Letras com seus respectivos docentes, tomaram a iniciativa de promover ações de extensão para também se aproximar de seus discentes e da comunidade no entorno da universidade, oportunizando aprimoramento e construção do conhecimento para esse público, em uma tentativa de ir além do paradigma tradicional de ensino e, democraticamente, experimentar a projeção da teoria na prática.

Considerando este momento sensível e abrupto enfrentado, atualmente, pela sociedade mundial, os cursos de licenciatura em Letras Inglês e Espanhol identificaram a relevância de desenhar um ciclo de palestras online com a finalidade de propiciar contextos de troca, de reflexão e de aprimoramento acerca da tecnologia no campo educacional, essencialmente com um caráter formativo para os alunos das licenciaturas da UFAL e de outras regiões do Brasil, bem como para os professores já atuantes no Ensino Fundamental e Médio na rede pública e particular. Sobre esse novo contexto, Freire (2009) explica que

a experiência de problematizar, refletir, investigar e interpretar tem resultado em um mapeamento cada vez mais detalhado de possíveis contextos pedagógicos, levando-nos a ansiar medidas concretas que viabilizem ações que, por sua vez, repercutam no realinhamento da educação às necessidades e expectativas de uma sociedade que, dinâmica e sob influências de várias naturezas, também se encontra em processo de digitalização (FREIRE, 2009, p. 14).

A pandemia de Covid-19 e a necessidade do isolamento social têm sido os grandes motivos pelos quais a nossa sociedade tem buscado fazer tal realinhamento entre educação, necessidades educacionais e a escola que, num contexto prévio à pandemia, fazia parte das discussões, porém com aplicação prática muito tímida por parte dos professores. Tal problemática nos leva à discussão e reflexão acerca da formação tecnológica de professores no contexto atual.

A seguir, discutiremos acerca do cenário atual da educação no âmbito da Covid-19 que veio a ressaltar a necessidade de se repensar o paradigma tradicional de ensino altamente

fragmentado, simplificado e linear em busca do paradigma emergente, também chamado de paradigma da complexidade, conforme proposto por Morin (2003) capaz de responder às demandas da globalização e do momento de isolamento social. A situação, na esfera educacional, requer o uso de tecnologia (MORAN, 2012) e aponta para a necessidade de formação tecnológica (FREIRE, 2009) para os professores e alunos da graduação em Letras.

2. DISCUSSÃO TEÓRICA

Considerando o atual cenário global, em que o novo coronavírus exige repensar as diversas esferas da sociedade: setor social, econômico, sanitário e o principal para a discussão deste trabalho, o educacional, a presente pesquisa, à luz das discussões teóricas de Freire (2009), busca relacionar o contexto de isolamento social em que estamos vivendo com a necessidade da formação tecnológica de professores, como possibilidade de reflexões acerca da situação emergencial em que estamos inseridos.

As discussões, congruente às necessidades da atual crise, almejam novos formatos de ensino, que requerem uma visão crítica acerca das práticas vigentes e, também, das novas demandas educacionais exigidas. O realinhamento necessário a essas práticas pedagógicas nos incita à profunda reflexão sob a perspectiva de Morin (2003) e a sua epistemologia da complexidade, que considera ilusório o estudo do todo sem as partes e as partes sem o todo, desta forma, situa a insuficiência da fragmentação do conhecimento dentro de uma perspectiva reducionista. A essência do que foi exposto, basicamente está no fato de que a inovação se tornou palavra-chave desse momento, tornando emergente a necessidade de formação tecnológica dos alunos e egressos dos cursos de Letras. Aliada a esse pensamento, Pitombeira (2013, p. 35) enfatiza ser “necessário capacitar o aluno de licenciatura a utilizar as tecnologias digitais de uma maneira crítica, consciente e competente”.

Essa característica de uso das tecnologias digitais para o ensino de línguas estrangeiras, sugerida pela autora, não estaria reduzida ao simples ato de utilização de recursos, mas ao uso efetivo como consequência de uma reflexão para que uma sequência didática proporcione ao aluno uma construção crítica e reflexiva da língua, atingindo os objetivos previamente delineados para uma aula ou curso.

O exercício de uma postura questionadora, reflexiva e crítica esclarece o professor e o distancia de práticas repetitivas, intuitivas, voltadas para a transmissão de conteúdos, permitindo que continue indagando e não se acomode diante de dificuldades e situações problemáticas. Por isso, os caminhos da autorreflexão e/ou da reflexão compartilhada, além de empoderadores, fornecem subsídios para programas de formação docente, em um sentido amplo, e de formação tecnológica, em um âmbito mais particular, gerando questionamentos sobre quais instrumentos tecnológicos usar, quando, para que, como e por quê (FREIRE, 2009, p. 21).

A aula de língua estrangeira, que extrapole o ensino tradicional, precisa assumir uma posição unificadora das diversas áreas do saber, pelo fato de o conhecimento ser interdisciplinar, seja em estudos de cunho científico ou lógico a respeito de um determinado objeto que propicie planificar e compreender os difíceis problemas decorrentes do processo de formação. Segundo Morin (2003, p. 96), “a reforma do pensamento é de natureza não programática, mas paradigmática, porque concerne à nossa aptidão para organizar o conhecimento”. Face ao exposto, para o mesmo autor, é urgente a reforma do pensamento, que deixe para trás as práticas do modelo formal e execute formatos mais adequados conforme o paradigma da complexidade.

Partindo desta concepção de mudança paradigmática, percebe-se a importância de esquematizar práticas visionárias de ensino, que integrem ferramentas tecnológicas de maneira efetiva, de modo que vigorem a longo prazo e, portanto, sendo executadas em um período que exceda o atual cenário de pandemia do novo coronavírus e, assim, verificar as limitações e os potenciais dessas ferramentas tecnológicas no ensino remoto, dentro de um arranjo recursivo.

A cada dia, novas demandas surgem. Freire (2009, p. 14) aponta que “o contexto social em que vivemos é marcado pela rapidez e imediatismo...” e cada indivíduo, inserido em uma determinada comunidade, busca com anseio, se adaptar ao dinamismo da organização das engrenagens do mundo globalizado, um mundo onde as nações interagem além dos muros de suas fronteiras.

O impacto do mundo globalizado na educação mora na dificuldade que a escola possui em se adaptar a esse dinamismo

Embora inseridas em um único contexto histórico-cultural, escola e sociedade parecem não caminhar na mesma direção nem falar a mesma língua: a escola mostra-se previsível, normativa, priorizando uma linguagem prescritiva, atuando em via de mão única, perpetuando a transmissão de conhecimento disciplinar e fragmentado. A sociedade, ao contrário, é dinâmica, multimidiática e imprevisível, priorizando a multiplicidade e simultaneidade de linguagens, valorizando o conhecimento em rede, transdisciplinar, construído, co-construído, desconstruído e dinamicamente reconstruído a todo momento e ao longo da vida (FREIRE, 2009, p. 16).

Nesse sentido, a formação de professores do paradigma vigente carece do entendimento de que é necessário tornar a tecnologia uma aliada na construção de conhecimento. É necessário que o professor adapte suas práticas docentes ao contexto em que está inserido, sendo a pandemia de Covid-19 a válvula propulsora da exigência de mudanças significativas nos paradigmas educacionais vigentes.

Diante desse cenário, foi desenhado o Ciclo de Palestras: Formação continuada de professores de Línguas estrangeiras no contexto de isolamento social: diálogos, propostas e desafios, sendo este o objeto de análise deste artigo.

3. METODOLOGIA

Para a realização deste artigo, a orientação metodológica escolhida foi de natureza quantitativa e qualitativa híbrida (DORNYEI, 2007), cujo objetivo é oferecer maior embasamento na leitura e interpretação da realidade. Este trabalho investiga a percepção do antigo paradigma, especificamente, o tradicional perpetuado por uma sociedade de caráter conservador, linear, fragmentado, e reducionista instaurado na sociedade e como afetam a educação, de acordo com os marcadores históricos e suas respectivas motivações. Concebendo, pois, recomendações fundamentadas teoricamente para se estabelecer novas perspectivas coerentes no sistema educacional, correspondendo às reais demandas da atualidade contemporânea.

O objeto de análise do presente artigo foi um ciclo de palestras online, realizado pelo portal do serviço de conferência web RNP das universidades federais, idealizado pela Profa. Dra. Cátia Veneziano Pitombeira³⁷ e Profa. Dra. Flávia Colen Meniconi³⁸, com o suporte dos discentes monitores: Camila Maria Lins Loureiro da Costa e João Oliveira da Silva Junior, graduandos do curso de Letras Inglês e Danilo da Silva Feitosa, graduando do curso de Letras Espanhol da Universidade Federal de Alagoas.

O evento, realizado nos dias 28 e 29 de maio de 2020, integrou oito palestras proferidas por docentes dos cursos de Letras Inglês, Espanhol e Francês da UFAL. Foram ministradas quatro palestras por dia, divididas nos horários das 15h00 e das 19h00, com duração de 2 horas, aproximadamente, entre apresentação e discussão. As palestras tiveram como objetivo discutir questões acerca do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, na perspectiva das práticas de letramento crítico, em tempos de isolamento social, apresentar propostas de ensino de línguas estrangeiras intermediadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, dialogar sobre perspectivas teóricas e didático-metodológicas relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras no contexto da Covid-19 e difundir práticas de ensino, pesquisa e extensão realizadas em diversos contextos de formação para a docência, em contexto de isolamento social.

No primeiro dia do ciclo, quatro palestras foram realizadas: Quadrinhos na sala de aula, ministrada pelo Prof. Dr. Jozefh Fernando Soares Queiroz³⁹; O processo de leitura na perspectiva dos letramentos com a Profa. Dra. Simone Makiyama⁴⁰; Enfrentamentos de um professor formador de línguas adicionais na pandemia sob responsabilidade do Prof. Dr. Sérgio Ifa⁴¹ e (Re)pensando o ensino-aprendizagem a partir de um novo contexto: o isolamento social com a Profa. Dra. Cátia Veneziano Pitombeira⁴².

37 A Profa. Dra. Cátia Veneziano Pitombeira atua na área de Língua Inglesa na Universidade Federal de Alagoas.

38 A Profa. Dra. Flávia Colen Meniconi atua na área de Língua Espanhola na Universidade Federal de Alagoas.

39 O Prof. Dr. Jozefh Fernando Soares Queiroz atua na área de Língua Espanhola na Universidade Federal de Alagoas.

40 A Profa. Dra. Simone Makiyama atua na área de Língua Inglesa na Universidade Federal de Alagoas.

41 O Prof. Dr. Sérgio Ifa atua na área de Língua Inglesa da Universidade Federal de Alagoas.

42 A Profa. Dra. Cátia Veneziano Pitombeira atua na área de Língua Inglesa da Universidade Federal de Alagoas.

O segundo e último dia do ciclo dispôs de mais quatro palestras: Propostas de ensino de línguas no contexto da Covid-19: Simulação Global ministrada pela Profa. Dra. Rosária Cristina Cosa Ribeiro⁴³; Ensino da escrita como processo no curso de Letras Espanhol: práticas e desafios em tempos de isolamento social realizada pela Profa. Dra. Flávia Colén Meniconi⁴⁴; Ensino de línguas estrangeiras no contexto de isolamento social: Sala de aula invertida também ministrada pela Profa. Dra. Rosário Ribeiro; Afeto, ética e inclusão na formação docente com a Profa. Dra. Rosycléa Dantas Silva⁴⁵.

O evento teve 98 pessoas inscritas e, para atingir o propósito desta investigação, foi enviado um questionário pelo formulário do Google, com quatorze perguntas, (6 objetivas e 8 discursivas). Os objetivos da aplicação do questionário foram: 1- identificar o curso e a universidade do participante estudante; 2- identificar o segmento de atuação no ensino em caso de participante docente; 3- identificar as necessidades do participante em relação à aprendizagem no contexto do isolamento social; 4- verificar se o participante já havia participado de algum evento online de formação docente; 5- tomar conhecimento sobre qual aparato tecnológico foi utilizado pelo participante para atender às palestras; 6- descobrir intenção futura de participação nesse tipo de evento oferecido pela Faculdade de Letras da UFAL; 7- constatar pontos fortes e fracos e 8- reunir sugestões de temas para futuros eventos.

4. ANÁLISE DE DADOS

Para atender ao propósito central deste estudo, foi elaborado um conjunto de perguntas referentes à atividade de extensão, que sucederam o fim do ciclo de palestras. O questionário foi enviado aos e-mails dos 98 participantes inscritos, por meio de um link do formulário do Google, porém, para fins desta pesquisa, serão descritos e analisados os dados obtidos pela colaboração dos 25 participantes que responderam no prazo estipulado.

Inicialmente, verificamos o perfil dos participantes, quando, em um dos questionamentos, foi solicitado à seleção do *status* do participante (professor e/ou aluno). Em resposta à questão, 13 afirmaram ser estudantes (ensino superior), 10 alegaram ser estudantes que atuam na docência e os 2 últimos apenas professores. Com base nestes dados, concluímos que a busca pela formação e aprimoramento de novas práticas pedagógicas vêm sendo almejada não apenas pelos estudantes do ensino superior, mas, também, pelos que já atuam como professores e percebem a necessidade de romper os paradigmas vigentes e se capacitar tecnologicamente, para incluir recursos diferenciados capazes de atingir objetivos de ensino-aprendizagem., corroborando a ideia de Paulo Freire (1998) da posição de seres inacabados durante nosso processo de busca. Gadotti (2007) complementa

43 A Profa. Dra. Rosária Cristina Costa Ribeiro atua na área de Língua Francesa da Universidade Federal de Alagoas.

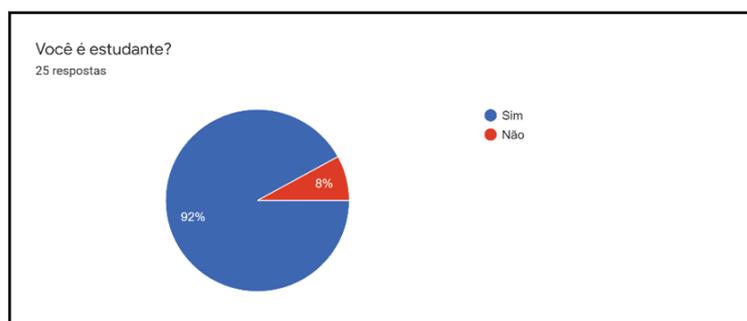
44 A Profa. Dra. Flávia Colén Meniconi atua na área de Língua Espanhola na Universidade Federal de Alagoas.

45 A Profa. Dra. Rosycléa Dantas Silva atua na área de Língua Inglesa da Universidade Federal de Alagoas.

os paradigmas clássicos já não conseguem explicar a complexidade do mundo atual multipolarizado. Na era da indústria era fácil observar a sociedade e enxergar trabalhadores e não trabalhadores, o capital e o trabalho. O mundo estava polarizado. Na era da informação a sociedade é fractal. Ela polariza para todos os lados (2007, p. 86).

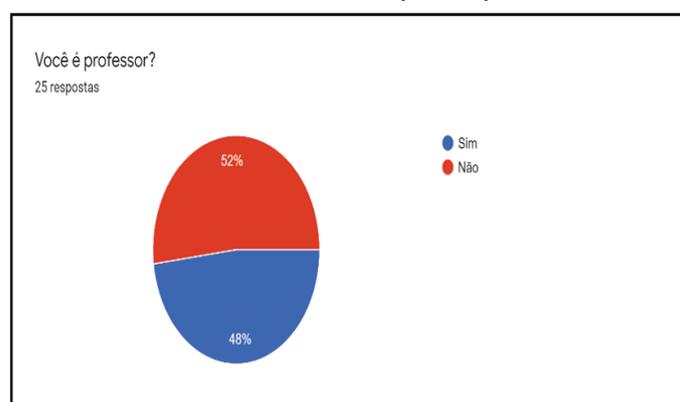
Para identificarmos o *status* dos participantes, duas perguntas foram aplicadas. Assim como mencionado anteriormente, uma parcela dos respondentes que se intitulam estudantes, também, admitem assumir, concomitantemente, a prática docente. A seguir, separadamente, os gráficos 1 e 2 demonstram o percentual das respostas:

Gráfico 1 – Participantes estudantes.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Gráfico 2 – Participantes professores.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Outro aspecto que nos chama atenção, refere-se à necessidade ou urgência de aprendizagem em tempos de isolamento social. As respostas, em sua maioria, centralizam nas concepções de como estabelecer metodologias inovadoras, adaptação e concentração ao ensino remoto e, sobretudo, como utilizar os recursos digitais disponíveis para a educação.

Neste sentido, compreende-se que até mesmo os nascidos nesta era digital precisam de capacitação de uso, uma vez que tais ferramentas são utilizadas para fins específicos e com objetivos a serem alcançados, ao mesmo tempo em que acompanham o dinamismo tecnológico a largos passos, perante a presente sociedade que caminha em direção à busca por mudanças emergenciais no decurso de um momento deveras adverso. Sobre este aspecto, Kenski (2008) salienta que

Para que todos possam ter informações que lhes garantam a utilização confortável das novas tecnologias é preciso um grande esforço educacional geral. Como as tecnologias estão permanentemente em mudança, o estado permanente de aprendizagem é consequência natural do momento social e tecnológico que vivemos (KENSKI, 2008, p. 26).

Assim, ao serem questionados sobre participação em eventos formativos online previamente, 15, dos 25 participantes que responderam ao questionário, afirmaram não ter participado de eventos anteriores. Tal dado evidencia a necessidade da realização desse tipo de evento, principalmente em contexto de isolamento social, para que as práticas docentes sejam aperfeiçoadas e caminhem na mesma velocidade do dinamismo tecnológico.

Tomando como base esses dados, é possível concluir que, é mais do que urgente a integração entre docência e tecnologia e assimilar que “a formação tecnológica não se distancia da educação de docentes, constituindo uma vertente desta, e não um caminho paralelo” (FREIRE, 2009, p. 21).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É legítimo concluir, por meio desta investigação, a relevância de conscientização a respeito do pensamento complexo como um passo além do ensino tradicional, pela rica possibilidade de capacitação interdisciplinar em que o diálogo dos saberes é imprescindível para os novos campos de experiência de domínio tecnológico para benefícios educacionais. A tecnologia envolve alguns fatores que não podem ser negligenciados na educação, essencialmente, temas que implicam a acessibilidade da população a esse tipo de ferramenta, além da percepção de que recursos tecnológicos digitais convencionais podem ter potencial para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

A escola presencial é estabelecida por hábitos, como por exemplo, acordar cedo e ater-se a determinados horários de estudo presencial, é a socialização física e, por esta razão, torna-se um desafio estabelecer novos hábitos no ensino-aprendizagem em ambiente online e que ofereçam soluções tecnológicas unificadas. Dessa forma, percebe-se que o ensino remoto exige outra metodologia e organização e, paralelo a esta estrutura, faz-se necessário que a gestão escolar e, também, governamental, possuam uma conduta interdisciplinar e que se comprometa, similarmente, com ferramentas de acessibilidade à tecnologia.

Considerando as implicações factuais presentes no cenário vigente, esta realidade enfrentada nos incita a teorizar ideias que motivem substancialmente a área educacional, com o propósito de democratizar a educação durante o processo de formação cidadã, intelectual e, igualmente, aprimorar habilidades tecnológicas que mediam a construção de conhecimento de diversos segmentos, respectivamente, o engajamento efetivo entre docentes e discentes, partindo de uma ótica complexa, executar metodologias ativas e inovadoras. Assim como aponta a percepção segundo Moran (2012), as tecnologias digitais provocam uma aprendizagem personalizada e, simultaneamente, flexível, pois contribuem na capacitação do aluno evoluir e se autoavaliar.

Por fim, sendo o conhecimento a razão que conduz o ser humano a sabedoria, o sistema educacional como um todo, necessita conceber o pensamento sobre novas metodologias que não rechaçam a tecnologia digital, mas, que a torna uma aliada para reverter quaisquer instabilidade pedagógica e, paralelo a isso, possa potencializar o ensino remoto.

Singelas ações, como foi o ciclo de palestras em questão, podem fazer a diferença nesse período pandêmico ao prover formação aos discentes graduandos da licenciatura que possuem acesso e aos professores que da noite para o dia tiveram que mudar suas metodologias de ensino para adequar-se ao modelo de aulas remotas. Futuras pesquisas possam talvez detalhar experiências com alguns recursos tecnológicos digitais a fim de ilustrar e iluminar ideias a outros docentes a partir de práticas bem sucedidas.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. *Decreto nº 69.501, de 13 de março de 2020*. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Covid-19 (coronavírus), e dá outras providências. Disponível em: http://www.imprensaoficialal.com.br/wp-content/uploads/2020/03/DOEAL-16_03_2020-SUPLEMENTO-02.pdf. Acessado em 30 de junho de 2020.

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. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm . Acessado em 30 de junho de 2020.

DORNYEI, Zoltán. *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

FREIRE, Maximina Maria. Formação tecnológica de professores: problematizando, refletindo, buscando... In: Soto. Ucy.; Mayrink, Mônica. Ferreira; Gregolin, Isadora. Valencise. (Orgs). *Linguagem, educação e virtualidade: experiências e reflexões*. Cultura Acadêmica, p. 13-28, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 25. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

GADOTTI, Moacir. *Educar para um Outro Mundo Possível*. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: 6. Ed. Papyrus, 2008.

MORAN, José. Tecnologias no Ensino e Aprendizagem Inovadoras. In: *A Educação que Desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papyrus, 5. ed. 2012.

MORIN, Edgar. A reforma do pensamento. In: *A cabeça bem-feita: Repensar a reforma reformar o pensamento*, 8. Ed, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PITOMBEIRA, Cátia Veneziano. *Caminhos da formação tecnológica distância: a complexidade emergente no desenho de curso de licenciatura*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

Este livro foi selecionado pelo Edital nº 01/2020 da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), de um total de 44 obras escritas por professores/as vinculados/as em Programas de Pós-Graduação da Ufal, com colaboração de outros/as pesquisadores/as de instituições de ensino superior (autoria, coautoria e coletânea), sob a coordenação da Editora da Universidade Federal de Alagoas (Edufal). O objetivo é divulgar conteúdos digitais – e-books – relacionados à pandemia da Covid-19, problematizando seus impactos e desdobramentos. As obras de conteúdos originais são resultados de pesquisa, estudos, planos de ação, planos de contingência, diagnósticos, prognósticos, mapeamentos, soluções tecnológicas, defesa da vida, novas interfaces didáticas e pedagógicas, tomada de decisão por parte dos agentes públicos, saúde psíquica, bem-estar, cultura, arte, alternativas terapêuticas para o enfrentamento da Covid-19, dentre outros, abordando aspectos relacionados às diferentes formas de acesso à saúde e à proteção social, entre grupos mais vulneráveis da sociedade.

ISBN 978-65-5624-029-9

