

ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS NO CONTEXTO PANDÊMICO: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS NA EXTENSÃO

Roberta Cristina Sol Fernandes Stanke¹
Mergenfel A. Vaz Ferreira²

RESUMO

A pandemia de COVID-19 alterou de forma drástica modos de vida no âmbito pessoal e profissional em todo o mundo devido, principalmente, à necessidade de distanciamento social, conseqüentemente, a necessidade de suspensão das atividades presenciais de ensino em todos os contextos educacionais. A partir disso, o recorte da presente comunicação oral visa discutir como o contexto pandêmico afetou dois projetos de extensão voltados para a formação de professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, abordando a retomada das atividades de ensino em formato remoto emergencial. Como construto teórico, esse trabalho está baseado nos conceitos de autonomia, letramento e inclusão digitais. Através de um viés qualitativo-interpretativista, foram realizadas entrevistas com estudantes-docentes participantes dos projetos CLAC- Cursos de Línguas Abertas à Comunidade (UFRJ) e PLIC- Projeto de Línguas para a Comunidade (UERJ), buscando compreender suas principais preocupações, expectativas e dificuldades, experimentadas nesse processo. Das discussões que se apresentam a partir das entrevistas emergem questões de várias ordens, desde a emocional, perpassando aspectos como as condições básicas de infraestrutura desses estudantes para o ensino remoto, até as dificuldades e desafios que envolvem o uso de recursos tecnológicos.

Palavras-chave: Ensino de línguas adicionais, Ensino emergencial remoto, Formação de professores, Extensão, Pandemia.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia do novo Coronavírus tornou ainda mais visível as desigualdades e os problemas de diferentes naturezas como os de ordem econômica, social, educacional, entre outras (SANTOS, 2020). A necessidade de isolamento social e distanciamento para contenção da Covid-19, de acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), teve como consequência o fechamento das escolas, de grande parte do país, por mais de um ano, evidenciando a exclusão digital e a falta de infraestrutura básica que pudesse viabilizar formas de ensino e aprendizagem alternativas ao aprendizado presencial.

¹ Doutora pelo Curso Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, roberta.stanke@uerj.br;

² Doutora pelo Curso de Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio, megvazferreira@letras.ufrj.br.com;

Ao longo do ano de 2020, nas universidades públicas no Rio de Janeiro, assim como ocorreu em toda rede pública básica de ensino, as decisões que envolveram retornar ou não às atividades de ensino de modo remoto, implicaram diferentes imbróglis e complexidades, principalmente ligados a questões de saúde física e emocional de todas/os as/os envolvidas/os (sejam professoras/es, funcionários técnico-administrativos, aprendizes ou seus familiares), de infraestrutura básica para esse ensino (como o acesso ou não a equipamentos como computadores, tablets e celulares) e o próprio acesso a uma rede de internet que permitisse a participação nessas atividades remotas.

Sendo assim, com base no contexto supracitado, o objetivo do presente trabalho é apresentar relatos sobre o processo de preparação e implementação das atividades de ensino remoto em dois projetos de extensão universitária, o Projeto Línguas para a Comunidade (PLIC) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e o Projeto Cursos de Línguas Abertos à Comunidade (CLAC) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Os dados gerados para este estudo são oriundos de entrevistas com 5 extensionistas participantes dos referidos projetos, que nos possibilitaram observar, analisar e discutir as principais dificuldades em relação à implantação do ensino remoto e as possíveis soluções que foram sendo construídas individual e coletivamente ao longo desse processo.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo seguiu uma abordagem de pesquisa qualitativo-interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2000), uma vez que a exploração dos contextos de pesquisa e a ligação estreita das pesquisadoras, autoras deste trabalho, com o objeto do estudo serviu de base para uma melhor compreensão sobre (1) os impactos e desafios advindos das medidas de distanciamento físico impostas pela pandemia de Coronavírus e, sobre a (2) retomada de atividades remotas de ensino emergencial nos dois projetos de extensão universitária no Rio de Janeiro: o Projeto CLAC- Cursos de Línguas Abertos à Comunidade e o Projeto LICOM/PLIC - Projeto Línguas Abertas para a Comunidade. Ambos os projetos são desenvolvidos, respectivamente, na Universidade Federal do Rio de Janeiro e na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, tendo como principais objetivos a formação profissional e científica dos estudantes de Letras, além de buscar

atender ao interesse da sociedade na formação linguística dos membros de toda a comunidade.

Para acessarmos as percepções de estudantes participantes dos projetos acima descritos, entrevistamos e gravamos por meio da plataforma Skype cinco extensionistas, sendo dois do projeto CLAC e três do projeto LICOM/PLIC. Optamos por uma transcrição simplificada das interações, seguindo as orientações de Mempel e Mehlhorn (2014) e pela ferramenta análise de conteúdo (BARDIN, 1977), para a sistematização dos dados reunidos em categorias, o que viabilizou a descrição e interpretação dos pontos mais relevantes do conteúdo transcrito. As questões que orientaram as entrevistas, objetivaram o entendimento e a discussão dos seguintes elementos:

- No período ainda de suspensão total das atividades letivas de ensino, como foram as expectativas dos participantes em relação à notícia da retomada das atividades letivas através da mediação tecnológica?

- Como os estudantes avaliam o processo de retomada das atividades de ensino nos projetos de extensão (como foi sua preparação para o retorno)?

Para preservar a identidade dos participantes, estes serão identificados neste estudo numericamente: estudante 1 (E1), estudante 2 (E2), estudante 3 (E3), estudante 4 (E4) e estudante 5 (E5).

FORMAÇÃO E EXTENSÃO EM TEMPOS PANDÊMICOS EM DUAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS NO RJ

A formação dos futuros professores nos projetos de extensão aqui apresentados é construída em dois momentos principais. Em primeiro lugar, está o encontro dos estudantes de iniciação à docência com seus orientadores. Nesses encontros de orientação acadêmica são discutidas não só a prática pedagógica, ou seja, o planejamento e o plano de aula, considerando, por exemplo, a escolha, seleção e produção de material didático ou a adequação do material ao público-alvo e ao(s) objetivo(s) de aprendizagem, mas também são debatidas questões teórico-metodológicas a respeito do processo de ensino e aprendizagem, como concepções de língua e linguagem, abordagens para o ensino de línguas, avaliação etc. Dessa forma, pode-se afirmar que, mesmo nos encontros de orientação, trabalhamos em uma via de mão dupla, na qual teoria e prática caminham lado

a lado no fazer pedagógico, fomentando o desenvolvimento da habilidade crítico-reflexiva na formação desses futuros professores.

Alguns dos pontos que já faziam parte das discussões nos encontros de orientação, mas que ganharam uma dimensão ainda mais importante no contexto pandêmico, foram as questões envolvidas no entendimento e promoção da autonomia e do letramento digital entre professores e alunos. No que tange à autonomia do professor, recorremos a Kumaravadivelu (1994; 2006), que discute a condição pós-método no ensino de línguas, ressaltando que “qualquer pedagogia com base no pós-método tem que ser construída pelo próprio professor, levando em consideração particularidades políticas, culturais, sociais e linguísticas” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 69). Partindo, assim, das reflexões de Kumavadivelu (1994; 2006), consideramos a autonomia, tanto por parte do aluno, mas também, mais do que nunca, por parte do professor, um conceito central no contexto pandêmico de ensino remoto emergencial, sobretudo, conforme Monteiro et al. (2010, p.119), um conceito de autonomia que envolva a ideia de “responsabilidade social”, uma vez que “requer compromisso daqueles que participam do processo decisório com questões que vão além de seus próprios interesses”. Relacionado ao conceito da autonomia, no contexto da formação de professores e do ensino, no atual momento pandêmico, está a questão do letramento digital. Para Ribeiro e Freitas (2011), “[s]er letrado digitalmente é praticar as tecnologias digitais, respondendo ativamente seus diferentes propósitos, em diferentes contextos” (p. 67). Dessa forma, nestes tempos em que se sobressaiu a necessidade de se correr ao ensino mediado pela tecnologia, a reflexão a respeito do letramento digital envolve também o papel da inclusão digital. Conforme Buzato (2009, p.2), de modo geral, dois aspectos têm sido considerados como essenciais no que diz respeito à inclusão digital³: “o acesso à infraestrutura técnica mínima (computadores, software e serviços de conexão à Internet) e um grau mínimo de capacitação da população para o uso das TIC.”

Podemos afirmar, assim, que o letramento e a inclusão digitais, em termos de formação de professores, requerem não só a capacitação docente para o uso da tecnologia em uma dimensão sócio-discursiva, sociointeracional, ou seja, a habilitação no uso consequente de tecnologia de informação e comunicação (TICs) para o ensino, mas também o acesso a equipamentos (desktops, laptops, tablets, smartphones) com conexão

³ Sobre as considerações do autor a respeito do termo “inclusão”, sugerimos consulta ao texto original disponível em <https://www.scielo.br/pdf/delta/v25n1/a01v25n1.pdf>. Acesso em 09 de setembro de 2020.

de internet para isso. Passaremos a seguir a apresentar e discutir as questões surgidas nas entrevistas com os estudantes extensionistas participantes dos projetos que formam o contexto do presente trabalho.

4 EXPERIÊNCIAS COM O ENSINO REMOTO NAS VOZES DE CINCO ESTUDANTES EXTENSIONISTAS

Para o presente estudo, foram selecionados como principais tópicos a serem abordados nas entrevistas: (1) o período inicial da pandemia e da quarentena; (2) as preocupações e expectativas em relação à retomada das atividades de ensino em formato remoto e (3) a fase de preparação para o ensino remoto.

De modo a recuperarmos o contexto descrito por alguns pesquisadores como uma “pane” (SANTOS, 2020, p. 45), gerada pela experimentação de uma situação completamente inédita para a maior parte da população mundial (que não vivenciou a epidemia de gripe espanhola no início do século XX), pedimos que os estudantes entrevistados nos contassem um pouco sobre sua percepção desse período. Como esperado os aspectos mais recorrentemente citados pelos estudantes foram (a) a dificuldade geral de se lidar com aquele momento de muitas dúvidas e incertezas (inclusive com relatos sobre casos de Covid-19 na família de um dos estudantes entrevistados) e (b) a sensação de frustração causada pela interrupção das atividades acadêmicas e consequentemente pela quebra de planejamentos e expectativas, como nos relatos do E1 e do E4:

E1: Parar o projeto de extensão foi um pouco frustrante, porque eu comecei esse projeto de LICOM no semestre passado [...] então eu passei um semestre dando aula, já comecei a gostar, [...] e parar assim quase no começo foi realmente muito difícil.

E4: Eu fiquei um pouco frustrado, porque... era o período que eu ia pegar minha última matéria de bacharelado, eu ia fechar o bacharelado já, então tava com planos. Já tava vendo questão de mestrado [...].

O período de construção da retomada das atividades de ensino de maneira remota emergencial iniciou-se, mais concretamente, com o anúncio desse retorno, seja ainda na forma de “atividades de acolhimento”, no caso específico do LICOM/PLIC da UERJ, ou no caso da UFRJ, o chamado “calendário de formação para o ensino remoto emergencial”, organizado pelo CLAC. A notícia da retomada, por um lado, trouxe um sentimento de

volta ao “convívio”, que havia sido interrompido e acarretado a perda do “velho normal” que havia sido perdido, mas, por outro, despertou também sentimentos de incerteza:

E1: “Por um lado, eu fiquei muito feliz, porque eu sentia muita falta e queria ter esse contato. Tanto com os coordenadores, colegas, com o projeto, com os alunos. [...]. Mas por outro lado, fiquei um pouco com pé atrás [...]”.

Além de desconfiados a respeito do que estava por vir, sentimentos como incerteza e mesmo o desamparo assolavam os monitores de ensino e estagiários:

E2: Eu me senti desamparado também, porque, como é que eu vou fazer isso? Eu não fazia a menor ideia.

E4: [...] Eu fiquei meio... incerto, assim, de como ia ser. Obviamente eu achei que era natural, uma hora ou outra a gente ia ter essa questão de aula remota, né?

As preocupações dos monitores e estagiários relativas à retomada também giraram em torno da questão do acesso a meios digitais por parte dos alunos inscritos nos cursos de alemão do CLAC e do PLIC (lembrando que são projetos voltados à comunidade interna e externa à universidade):

E5: [...] quando começaram a falar em entrar no ensino virtual, [...] eu não gostei muito da ideia, porque eu senti que muita gente não teria como acompanhar o ensino desse modo, né? Não teria condições de assistir aulas síncronas e ter uma conexão boa, que permitisse isso.

Uma das maiores inquietações relatadas pelos monitores e estagiários foi no sentido de sua preparação técnica, ou seja, em relação aos conhecimentos relativos às ferramentas para o ensino mediado pela tecnologia, seja porque não se sentiam preparados para dar aulas nessa modalidade, seja porque não tinham afinidades com TICs (BUZATO, 2009; ARAÚJO e GLOTZ, 2009):

E1: porque eu tenho uma certa resistência com tecnologia, computador, coisas remotas. Nunca foi uma coisa que eu gostei muito, sabe? Então, fiquei um pouco dividida.

E2: Então eu fiquei: “Como é que eu vou lidar com isso?” Principalmente eu, que nunca fui muito... apto com tecnologia. Tudo, todas as coisas envolvendo tecnologia [...].

Com relação à questão da retomada e a insegurança com o novo e desconhecido que estava por vir, E2, apesar de acreditar que demonstra traços de autonomia (MONTEIRO et al., 2010), percebe que possui lacunas em relação a conhecimentos e habilidades para a nova modalidade de ensino e vai em busca de uma resolução ao procurar ajuda dos colegas discentes:

E2: [...] eu tinha que chegar pros meus colegas de faculdade e falar: “Me ajuda aqui, por favor?” Porque pra mim sempre foi difícil. Eu... Eu demoro muito mais tempo pra aprender uma coisa que outras pessoas levam pouquíssimo tempo.

Por fim, e de modo geral, os monitores e estagiários não consideravam que o ensino remoto era a forma ideal para retomada das atividades de ensino, mas era o horizonte possível que vislumbravam para dar continuidade, de maneira emergencial, ao que havia sido suspenso pela necessidade de distanciamento social que a pandemia nos impunha, conforme expôs E5: “[...] ao mesmo tempo [...], eu tava aceitando que não tinha muito outra alternativa, que não teria outra forma da gente se erguer de novo se não fosse dessa forma, porque a situação não ia se reverter, assim, a voltar a como era, nem tão cedo.”

Após a notícia da retomada das atividades de ensino de forma remota emergencial, iniciou-se um período de preparação para essas atividades (segunda questão abordada nas entrevistas). Assim, foram organizados eventos formativos no âmbito dos dois projetos e foram indicados webinários e cursos que tratassem de temas relativos ao ensino mediado pela tecnologia. Um dos cursos frequentados pelos entrevistados neste estudo foi o curso interinstitucional “Mídias e atividades remotas de ensino em tempos de pandemia”, através do qual grande parte dos monitores e estagiários conseguiram vislumbrar um horizonte para o planejamento e a realização de suas aulas remotas:

E2: [...] eu consegui ter um ponto de partida. Eu consegui aprender a utilizar novos materiais. [...] eu consegui compreender melhor como funcionam as mídias e como eu poderia aplicar isso [...]. Então como utilizar, quais programas que eu nem conhecia, tudo isso foi muito importante pra que eu conseguisse dar o ponto de partida.

E3: Eu achei ótimo o curso de mídia que a gente teve, é... com o pessoal de alemão mesmo. Eu achei ótimo, porque me deu uma boa base, eu tava muito perdida em como dar aula on-line.

Ainda com relação ao referido curso, E1 relata que a lacuna que tinha em sua “formação digital” (BUZATO, 2009; ARAÚJO e GLOTZ, 2010), no que diz respeito ao manejo das ferramentas tecnológicas para o ensino à distância permaneciam ainda um desafio:

E1: [...] por mais que a gente nunca tenha passado por isso, a parte didática a gente já tem, a gente sempre tem contato com os orientadores, que são pessoas que sabem da parte didática. Só que eu acho que faltava também essa parte tecnológica, do tipo alguém realmente que entenda da plataforma, é, aonde eu vou clicar quando a câmera não funcionar, quando o microfone não quiser mais funcionar, quando o livro girar de um outro modo que eu não consigo voltar. Sabe, quando eu clicar ali pra escrever e o botão não quiser escrever [...].

Nesta fase de preparação para a retomada remota, no qual os monitores e estagiários frequentaram webinários e cursos de formação, além de terem tido contato com técnicas, ferramentas e estratégias para aulas mediadas pela tecnologia, puderam experimentar também na prática as limitações e os desafios desta modalidade de ensino, como o cansaço não só mental quanto físico de um longo tempo à frente de uma tela:

E4: Olha, eu participei daquele curso [...] e eu também vi um webinário, uma vez. É muito cansativo. Foi bom o aprendizado pra eu já me preparar pra volta da UERJ, porque eu aprendi que é muito cansativo ter essas aulas e seminários de forma on-line.

Outro desafio que puderam perceber na prática, especialmente, na fase das “atividades de acolhimento”, que serviram de preparação para a retomada, foi em relação aos recursos técnicos dos quais seus alunos poderiam dispor para as aulas:

E4: Não tá dando pra aplicar tudo na prática, né? Na verdade, tô vendo que na prática tem muito mais limitação do que a gente imaginava. [...] Se tivesse todo mundo com computador, notebook, até dava pra gente usar essas outras plataformas, que é só você abrir uma outra guia, não tem problema. Mas com o pessoal do celular fica mais complicado, então eu acabei dando de cara nesse muro, que aí eu tô tendo que adaptar os meus planos.

Por fim, é importante ressaltar a questão da participação ligada à autonomia (LIBÂNEO, 2001) para a construção dessa nova prática de ensino mediada pela tecnologia, que teve de ser implantada de forma emergencial, considerando-se também a

questão da autonomia distribuída (PAIVA, 2006), visando ao compartilhamento de potencialidades e reiterando o papel de mediador do professor, observada nas entrevistas:

E5: Tá todo mundo, num terreno, assim, vazio e todo mundo tá entrando ali pra construir juntos essa nova realidade. Porque eu acho que ninguém tava preparado pra essa nova realidade [...]. Tá todo mundo agora, por mais experiente que seja, começando do zero. Então eu acho que tá meio que faltando essa perspectiva geral, né, difundida entre todos. [...] Todo mundo tem que se abrir mais pra realmente, colocar mais pra fora o que tá aqui dentro das suas respectivas cabeças e suas ideias e compartilhar e estar aberta a receber as ideias dos outros.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Puderam ser verificadas nas entrevistas com os estudantes realizadas no presente estudo diferentes elementos imbricados em diferentes esferas que envolvem a complexidade do momento pandêmico: desde a esfera pessoal e familiar de cada membro da comunidade acadêmica; a esfera emocional, que envolve sentimentos como medo, tristeza e preocupação; o acesso desigual a condições básicas de infraestrutura para a retomada em formato digital das atividades (ambiente doméstico favorável ao estudo, acesso a equipamentos e uma boa conexão com a internet, entre outros aspectos).

Também observamos, por meio das entrevistas realizadas com os estudantes, que apesar de reconhecerem um melhor entendimento sobre as ferramentas digitais, após o breve período que tivemos de preparação, em sua percepção esta capacitação para o ensino remoto não teria sido suficiente, tendo em vista o grande desafio que estavam vivenciando e ainda teriam pela frente. Pudemos, assim, perceber que o conjunto de incertezas e a urgência da situação resultou em um sentimento de muita insegurança entre os estudantes, o que tornou o retorno ainda mais desafiador.

É igualmente relevante considerar a complexidade da situação, exemplificada, nas falas quase que antagônicas de dois estudantes ouvidos neste estudo. Por um lado, o alívio e satisfação com o retorno, de outro, a preocupação e ansiedade, principalmente no tocante à possível exclusão de estudantes sem recursos.

Por fim destacamos que o reconhecimento da complexidade deste momento, que atravessamos e no qual continuamos inseridos, pode contribuir para que sejam fomentadas práticas solidárias e colaborativas entre professores e estudantes e para que

possa haver uma maior abertura para a escuta de nossos pares, colegas e, principalmente, de nossos estudantes.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, V. D. L.; GLOTZ, R. E. O. O Letramento digital enquanto instrumento de inclusão social e democratização do conhecimento: desafios atuais. **Revista Paidei@Unimes virtual**, v. 2, n. 1, jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.unimes.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/85>.

Acesso em: 09 Set. 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. **DELTA** [online]. 2009, vol.25, n.1, pp.01-38. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502009000100001&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 09 set. 2020.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Editores). **Handbook of qualitative research**. 2 Ed. Thousand Oaks, Califórnia: Sage Publications, 2000.

LIBÂNEO, J. C. Buscando a qualidade social do ensino. In.: **Organização da Escola – Teoria e Prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

MEMPEL, C.; MEHLHORN, G. Datenaufbereitung: Transkription und Annotation. In: Settineri, J. et al. (Org.). **Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache** - eine Einführung. UTB: Paderborn, 2014. p. 147-166.

MONTEIRO, Marco Aurélio; MONTEIRO, Isabel de Castro; AZEVEDO, Tânia de. “Visões de autonomia do professor e sua influência na prática pedagógica”. **Ensaio**, Belo Horizonte, v.12, n.03, p.117-130, set-dez, 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/epec/v12n3/1983-2117-epec-12-03-00117.pdf>. Acesso em: 06 set. 2020.

PAIVA, Vera Lúcia M. O. “Autonomia e complexidade”. **Linguagem & Ensino**, Vol. 9, No. 1, p. 77-127, 2006. Online: disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15628/9815>. Acesso em: 19 jul. 2020.

RIBEIRO, Mariana Henrichs; FREITAS, Maria Teresa de Assunção Freitas. Letramento digital: um desafio contemporâneo para a educação. **Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, Vol. 16, No 3, p.59-73, set./dez. 2011. Disponível em <https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/398>. Acesso em: 09 set. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.