

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.023](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.023)

CLAP - INGLÊS: REGISTRO DE IMPRESSÕES COLABORATIVAS

Lucinéia Contiero

Docente Associada do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN/Natal, conlucineia@hotmail.com

RESUMO

CLAP – Curso de Línguas em Apoio ao Professor. Este estudo baseia-se em registros autobiográficos docentes e aporte teórico especializado visando à ampliação de conhecimentos mediados por encontros colaborativos realizado durante 2020 e 2021 para: i. utilização de tecnologias digitais e midiáticas aplicadas a aulas on-line em tempo real; ii. reformulações na formação acadêmica em meio à pandemia; iii. replanejamento de formação inicial e formação continuada do Grupo de Professores; iv. investigação e avaliação dos fortes impactos da pandemia ao ensino (público e privado) de língua inglesa, à diversidade cultural, à inter- e à multiculturalidade aplicadas ao ensino; v. adequações para um ensino significativo no ensino de línguas; vi. a formação inicial diante das tecnologias de rede aplicáveis ao mercado de trabalho. Para além dessas e de outras temáticas atuais que formam os saberes docentes profissionais deste corpo teórico, estão aqui, direta ou indiretamente; de forma ampla ou mais detida, posicionamentos docentes frente ao contexto sócio histórico contemporâneo e o embasamento metacognitivo que propiciou, durante o percurso de realização de projetos comuns, que o Grupo Docente discutisse, refletisse, tomasse consciência e se autorregulasse, com vistas à transformação de suas ações e ao aprimoramento da qualidade do exercício profissional. Este estudo, portanto, centra-se em publicizar alguns dos resultados de uma pesquisa pessoal e grupal desenvolvida

a partir do Projeto CLAP (edição 2021). Participam deste estudo de caráter historiográfico e (auto)biográfico, além dos professores pesquisadores que integram o CLAP, autores como Pêcheux, Perrenoud, Lyotard, Hall, Foucault, Feldman, Bosi, Garrido, Catani, Moraes e outros.

Palavras-chave: Projeto Clap; língua inglesa; formação inicial; capacitação docente.

INTRODUÇÃO

O crescimento sem precedente de conhecimentos no mundo contemporâneo torna legítima a questão da adaptação das mentalidades a uma vasta gama de saberes. O desafio é grande, a expansão contínua, a harmonia entre as mentalidades e os saberes pressupõe que estes sejam inteligíveis, compreensíveis. E ao que parece, aí está um dos maiores desafios de nossa época, de ordem ética: exige-se competências cada vez maiores. Ao mesmo tempo, a soma de melhores especialistas numa especialidade gera, na verdade, uma incompetência, pois no plano técnico, a intercessão entre diferentes campos do saber é um espaço vazio. Do mesmo modo, desconfio que não temos formado bons líderes para os problemas que a sociedade contemporânea tem experimentado, vez que não temos ocupado todos os espaços de intercessão durante o processo da formação que oferecemos. Um bom líder, individual ou coletivo, deve ser capaz de levar em conta todos os dados do problema que examina.

De lacunas de intercessão entre diferentes campos de conhecimentos, estabeleceram-se, na metade do século XX, o surgimento de conceitos como pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade, disciplinaridade e transdisciplinaridade. Assim, as pesquisas disciplinares e transdisciplinares deixam de serem antagonistas e passam a ser complementares. Não se nega um paralelo surpreendente entre os pilares da transdisciplinaridade e os postulados da ciência moderna que, em seus postulados metodológicos, permaneceram imutáveis de Galileu aos dias de hoje, à revelia da infinita diversidade dos métodos, teorias e modelos que atravessaram a história das diferentes disciplinas científicas. A disciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são águas que convergem para o mesmo rio: o do conhecimento (MORTIMORE, 2002).

Em exercício nos mais diferentes espaços e tempos de formação, a experiência nos permite confirmar a certeza de que, em sua trajetória de formação e trajetória profissional, o docente aprende a molhar-se com essas águas a um só tempo, porque seus saberes são experienciados e que não se restringem aos saberes acadêmicos. As representações que os professores têm de seus alunos, da profissão, do próprio perfil profissional, com seus limites e alcances,

as representações sobre a escola, sobre o próprio conhecimento profissional, antes e a partir da pandemia de 2020, estão mesclados com outros tantos saberes que dão sentido e direcionamento às múltiplas escolhas que o professor cotidianamente é incitado a fazer na prática profissional. O professor não se limita apenas à execução de currículos: antes os reinterpreta, redefine, reelabora, de acordo com o as implicações externas e as dimensões internas do saber docente. E no transcorrer desses movimentos, vai se construindo uma memória educacional particular, individual, autêntica. Daí porque é preciso que mais pesquisas levantem, localizem, cataloguem, analisem, conservem documentos em arquivos e coleções de materiais escolares que fizeram parte, nalgum tempo e espaço, da história da educação em um entendimento mais profundo de cidadania, aquele que ultrapassa o nível dos direitos civis e torna-se dado importante para o processo de construção da identidade, porque contribui para o processo de formação cultural, para a compreensão do real e para a elaboração de análises dos processos educacionais.

Há uma constante e intensa exigência do mundo do trabalho e da vida produtiva para que todos os cidadãos tenham pleno domínio sobre as novas tecnologias e sobre os saberes socialmente construídos e acumulados pela humanidade para atender às exigências da atualidade (CONTIERO, 2020). Reconheço o caráter social da Universidade no que tange à formação humana e acredito que a capacitação docente junto aos professores de excelência com quem tenho trabalhado nos últimos anos, professores da Educação Básica e Universitária (UFRN, IFRN) tem se dado de forma valiosamente positiva para que, diante das exigências de novas dinâmicas de formação, em especial durante a pandemia, eu pudesse, ao lado deles, enfrentar e construir novos rumos (práticos e teóricos) para o profissional que preparamos para atuar no ensino de línguas estrangeiras da educação básica do Rio Grande do Norte. Nessa direção, as ações de capacitação favoreceram uma reapropriação e reorganização dos saberes científicos e das práticas pedagógicas, e estas se me ofereceram como motivação para análises e perspectivas pedagógicas a serem sistematizadas cientificamente e incluídas em disciplinas formativas dos cursos de licenciaturas nos quais atuo. Vejo, nesta intenção, em particular, o verdadeiro poder

emancipador da educação universitária e escolar, sempre sujeita à exigência de construção de novos espaços, saberes e formatos educacionais, à exigência de geração e sustentabilidade de mudanças internas a fim de qualificar um ensino inovador e atualizado, sem dispensar ou vilipendiar as valiosas conquistas científicas e sistêmicas anteriores ou menos atuais.

Neste trabalho, reporto-me ao CLAP – Curso de Línguas em Apoio ao Professor é um dos projetos acadêmicos em que associação pesquisa, ensino e extensão, criado no início de 2021, pelos professores da Área de Ensino e Formação de Professores de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas do DPEC para oferecer aos licenciandos de Letras/Francês, Espanhol e Inglês e Literaturas correspondentes a possibilidade de desenvolverem importantes habilidades que devem acompanhar os futuros professores em sua prática pedagógica cotidiana, como técnicas de seleção, produção e adaptação de material didático e uso de recursos tecnológicos midiáticos para aulas de línguas estrangeiras na modalidade remota – formato de ensino que se anunciou indispensável às disciplinas formativas a partir da pandemia. O estudo foi baseado, sobretudo, em registros de reflexões bibliográficas e pessoais visando à ampliação de conhecimentos mediados por encontros com o Grupo de Professores com os quais tenho compartilhado, em 2020 e 2021: a Supervisão dos Estágios; o desenvolvimento de pesquisas científicas; a atuação colaborativa no Projeto associado CLAP – Curso de Línguas em Apoio ao Professor – Língua Inglesa (níveis Iniciante; Básico; Avançado; e Aprimoramento), em encontros de discussões e rodas de conversas a respeito de temas pertinentes ao contexto educacional pandêmico experienciado em formato remoto, o que implicou: i. a utilização de tecnologias digitais e midiáticas aplicadas a aulas on-line em tempo real; ii. o enfrentamento de uma desafiadora realidade escolar; iii. reformulações na formação acadêmica em meio à pandemia; iv. replanejamento de formação inicial dos acadêmicos e formação continuada do Grupo de Professores; v. investigação e avaliação dos fortes impactos da pandemia ao ensino (público e privado) de língua inglesa, à diversidade cultural, à inter- e à multiculturalidade aplicadas ao ensino; vi. adequações para um ensino significativo tendo por chave do conhecimento a inter-, a intra, a multi- e à transdisciplinaridade no ensino de línguas; vii. a

formação inicial diante das tecnologias de rede aplicáveis ao mercado de trabalho. Para além dessas e de outras temáticas atuais que formam os saberes docentes profissionais deste corpo teórico, estão aqui, direta ou indiretamente; de forma ampla ou mais detida, posicionamentos pessoais frente ao contexto sócio histórico contemporâneo e o embasamento metacognitivo que propiciou, durante o percurso de realização de projetos comuns, que o Grupo Docente discutisse, refletisse, tomasse consciência e se autorregulasse, com vistas à transformação de suas ações e ao aprimoramento da qualidade do exercício profissional e dos cursos oferecidos pelo CLAP em sua primeira edição, o que significa uma referência ao período da etapa (ou bateria) de sessenta horas/aula dos cursos, que se deram, especificamente, no período de 19 de junho a 30 de outubro de 2021.

Este estudo, portanto, centra-se em publicizar alguns dos resultados de uma pesquisa pessoal e grupal desenvolvida a partir do Projeto CLAP (edição 2021). Trata-se de um organismo de metalinguagem no sentido de que apresentarei discussões teóricas envolvendo alguns referenciais bibliográficos especializados fundamentais, estudos e registros analíticos pessoais de interesse para, por base e enquanto método, produzir memória educacional em meio ao contexto pandêmico. Participam deste estudo de caráter historiográfico e (auto)biográfico, além dos professores pesquisadores que integram o CLAP, autores como Pêcheux, Perrenoud, Lyotard, Hall, Foucault, Feldman, Bosi, Garrido, Catani, Moraes e outros.

REFERENCIAL TEÓRICO E IMPRESSÕES DOCENTES

Muito se fala, hoje, no potencial das Metodologias Ativas como métodos de ensino que visam à participação do aluno como protagonista de sua própria aprendizagem, permitindo que ele construa conceitos, busque soluções e elabore suas próprias conclusões ao fim do processo de apreensão de conhecimentos. No entanto, é preciso chamar a atenção para o fato de que esse processo de ensino aprendizagem tem vindo a termo pelo uso, sobretudo, das tecnologias digitais. Professores da educação básica continuam sendo fortemente cobrados pelos problemas e dificuldades de seus

alunos, porém, a maior parte desses professores ainda não tiveram acesso a uma formação para o uso das tecnologias digitais ou trabalham em ambientes que não oferecem a infraestrutura mínima para o seu uso (ZILBERMAN; ROSING, 2009). Apenas 26% das salas de aulas contam com computador ou notebook; apenas 24% delas têm acesso à internet; 31% das salas são mantidas com aparelhos de televisão; apenas 47% têm livros didáticos, e desse montante, 81% de professores revelam ter dificuldades de usá-lo. Acabam por investirem, eles próprios, em equipamentos e materiais como aparelho de som e DVDs. A impressão geral é a de franca desvalorização do seu trabalho, pelo que se ressentem muito, alegando, dentre os desafios enfrentados pela educação contemporânea, talvez, hoje o maior deles seja trabalhar a integração de Metodologias Ativas e as Tecnologias Digitais como ferramentas necessárias para os alunos contemporâneos e os do futuro.

O aluno contemporâneo das escolas da rede básica de ensino é o nativo digital de que falam Palfrey e Gasser (*Nascidos na Era Digital*, 2011), referindo-se a todos aqueles que nasceram depois de 1980, quando as tecnologias digitais chegaram on-line. Dentre as tecnologias que invadiram as escolas, Bruzzi (2016), destaca o computador pessoal ou de mesa em 1980; o CD ROM, em 1985; o quadro interativo, em 1999; o projeto “Um computador por aluno” (UCA), em 2006; e o *Apple IPAD*, em 2010. Prensky (2008) defende que o papel da tecnologia em sala de aula deve ser o de apoiar a nova pedagogia, que implica que alunos aprendam por si próprios com orientações dos professores – característica presente nas Metodologias Ativas. GC, *Class Dojo*, *Classcraft*, *Goconqr*, *Edmodo* e *Khan Academy* são algumas ferramentas on-line que corroboram com tal visão.

A ferramenta GC, por exemplo, integra o pacote *G Suite for Education* disponibilizado pela multinacional americana Google. O pacote é um conjunto de ferramentas e serviços gratuitos adaptados para escolas e organizações qualificadas de educação domiciliar, disponível no mundo todo. Para ser qualificada a utilizar o recurso de forma gratuita, a instituição necessita ser uma instituição sem fins lucrativos, credenciada formalmente e reconhecida pelo governo. As instituições que não se enquadram nos requisitos costumam adquirir o pacote *G Suite Enterprise for Education*, que inclui

os mesmos recursos e ferramentas *premium* (SUPPORT GOOGLE, 2020). O GC possibilita aos professores criar turmas, distribuir atividades, enviar *feedback* em um único ambiente, além de permitir a interface com outras ferramentas do Google, como *Google Docs* e o *Google Drive*, por exemplo. Interessante observar que a ferramenta permite que o aluno resolva problemas e tarefas em seu próprio ritmo, ao mesmo tempo que recebe orientações quando necessárias, propiciando que o conhecimento venha por conta própria. Além disso, pela multiplicidade de funções, promove um desenvolvimento de estratégias metodológicas de ensino muito diferentes daquelas que o aluno está habitualmente acostumado.

Felder e Brent (2009) atestam que toda Metodologia Ativa tem relação direta com a forma de receber e processar conteúdos. No processo, o aluno se vê obrigado a ir além de simplesmente assistir, ouvir ou tomar notas. Para os autores, o professor faz uso de Metodologias Ativas quando apresenta problemas ou desafios aos alunos, quando os leva a trabalharem individualmente ou em pequenos grupos para obterem respostas e mostrarem e discutirem seus resultados à sala. Barbosa e Moura (2013) acrescentam que em tal metodologia, o aluno é “estimulado a construir o conhecimento ao invés de receber de forma passiva”, ouvindo, falando, pesquisando, discutindo, enfim, fazendo. Para o professor, cabe o papel de orientador e supervisor do processo. Logo, utilizar a Metodologia Ativa aliada os recursos tecnológicos “não é uma atitude docente enraizada de modismo pedagógico”; é, antes, “comprometimento com a geração que atua hoje como estudante, de característica ativa, curiosa, que pesquisa e gosta de desafios” (NUNES, ROCHA & TOLEDO, 2018).

Atualmente, devido a fatores como a globalização, avanços tecnológicos e as mudanças nos valores, ritmo e estrutura da sociedade, a garantia de um ensino de qualidade leva as instituições de ensino a buscarem mudar (FAVA, 2016; BARBOSA, 2018; LEITE e JUNIOR, 2018), permitindo que os alunos não apenas absorvam conteúdo. Isto demanda que investimento na qualificação do seu corpo docente, em mudanças estruturais e a fazer uma ponte de acesso entre a escola e a comunidade (BARBOSA, 2018a). É fato que qualquer necessidade de mudança nas estruturas educacionais, ao longo da história, tem sempre uma base mercadológica

e social. Atualmente, lembra Mórán (2015, p.16), “a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora”. A inserção de tecnologias no sistema educacional brasileiro é uma dessas necessidades desde 1990 do século passado (GERALDI, 2015). A adoção das metodologias ativas, no entanto, não se baseia apenas no uso de tecnologias digitais, porém, essas são métodos que permitem que o conhecimento seja construído pelo aluno, através de experiências nas quais ele passa a ser protagonista. Daí porque Diniz-Pereira (2014, p.41), pensando na formação docente, atesta que é preciso romper com propostas conservadoras e simplistas [...] baseadas no modelo da racionalidade técnica e continuar sonhando com a possibilidade de iniciativas que se inspirem nos modelos da racionalidade crítica visando a transformação da sociedade e a luta incessante dos educadores por justiça social.

Quando se pensa em Metodologias Ativas como propostas de transformação do ensino, pensa-se, ao modo de Moran (2015), como estratégias de ensino que acontecem por meio da apresentação de problemas e situações reais, permitindo a vivência do alunado e uma possível antecipação do que será encarado durante a sua vida profissional. Assim, segundo Diesel et al (2017), a aprendizagem torna-se possível devido aos princípios que os constituem: aluno (centro do processo de aprendizagem); autonomia; problematização da realidade e reflexão; trabalho em equipe; inovação; professor (mediador, facilitador, ativador). É verdade que a maioria das metodologias ativas surgiram com o foco no ensino profissionalizante ou tendo como público-alvo os alunos do ensino superior. No entanto, Pereira (2017) lembra exemplos adequáveis a qualquer nível e realidade educacional: aprendizagem baseada em *problemas* (ABP)/*Problem Based Learning* (PBL); aprendizagem baseada em *projetos* (ABP)/*Project-Based Learning* (PBL); aprendizagem baseada em *games e gamificação*/ *Game-Based Learning* (GBL); *sala de aula invertida* / *Flipped Classroom*; *avaliação por pares* / *Peer Instruction*; *Design Thinking*.

Assim como todo e qualquer método, a aprendizagem ativa não é a cura para todos os problemas educacionais dos nossos dias. Ainda assim, segundo Geraldi (2015), é ponto decisivo no que tange

“à propriedade do ensino, pois os educandos estão quase sempre prontos para a utilização das tecnologias, enquanto a maioria dos professores não.” Já não é mais possível pensar no professor como detentor único do conhecimento, vez que temos grande disponibilização e acesso a informações por meio da internet. Daí porque as metodologias tradicionais, ou seja, com foco apenas no professor, andam obsoletas, sem crédito. É preciso aquela ressignificação da práxis docente de que tenho falado desde o início desse estudo, capaz de estabelecer mudança em todos os atores envolvidos no cenário escolar (2012, p. 65), e assim, “sensibilizar e capacitar os professores para ações inovadoras, para tomar mais a iniciativa, para explorar novas possibilidades nas suas atividades didáticas, na sua carreira, na sua vida”. Da mesma forma, “sensibilizar os alunos para desenvolver novas atividades na sala de aula, no laboratório, em ambientes virtuais e mantendo vínculos diretos com a prática”; conhecimento que faça “sair mais da sala de aula para inserção no cotidiano do bairro, no conhecimento e contato com pessoas, prédios, grupos, instituições próximas ou que tenham a ver com a área de conhecimento escolhida”. E, por fim, que seja capaz de mexer “também com os pais, para que eles se modifiquem e estimulem os filhos a aprender a planejar, a estabelecer metas”. Enfim: “inserir a escola como uma organização que dissemina na cidade a sua visão empreendedora”.

O CLAP – Curso de Línguas em Apoio ao Professor é um projeto acadêmico de visão empreendedora, que associa pesquisa, ensino e extensão. Criado no início de 2021 pelos professores da Área de Ensino e Formação de Professores de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas do DPEC/UFRN, oferece aos licenciandos de Letras/Francês, Espanhol e Inglês e Literaturas correspondentes a possibilidade de desenvolverem importantes habilidades que devem acompanhar os futuros professores em sua prática pedagógica cotidiana, como técnicas de seleção, produção e adaptação de material didático e uso de recursos tecnológicos midiáticos para aulas de línguas estrangeiras na modalidade remota – formato de ensino que se anunciou indispensável às disciplinas formativas a partir da pandemia.

O projeto desenvolveu importantes habilidades que devem acompanhar os futuros professores em sua prática pedagógica

cotidiana. Além disso, a extensão aos profissionais já formados ofereceu a oportunidade de uma formação continuada, aperfeiçoando técnicas, estratégias e metodologias já utilizadas e propiciando as trocas de conhecimento e experiência entre os pares. Por um lado, enquanto ação voltada aos nossos estudantes licenciandos, o projeto, em sua versão de pesquisa-ação, justificou-se por instigar o futuro professor a se tornar um pesquisador e crítico de seu próprio fazer pedagógico. Ofereceu oportunidade de experiência prática não somente no que concerne à condução de atividades pedagógicas no espaço da sala de aula virtual, mas também na relação entre planejamento, pesquisa e preparação de material didático – ações imprescindíveis na práxis cotidiana do professor de línguas estrangeiras. Nesse sentido, o projeto pôde ser concebido também como um espaço de descobertas, trocas e aquisição de novos saberes, contribuindo com reflexões que poderão se reverter, mais tarde, em excelência profissional e em motivação para uma pós-graduação. Por seu caráter tanto teórico quanto prático, as aulas demandaram conhecimentos linguísticos de seus participantes e envolveram pesquisa-ação com foco nas Tecnologias de Informação e Comunicação no contexto educacional: a proposta visava à inserção de licenciandos no mundo da educação on-line através da web, e as produções, frutos de pesquisas, permitiram aprimorar competências importantes para o sucesso acadêmico e profissional, bem como preparar este novo partícipe da educação para um momento em que a habilidade com as tecnologias digitais e o bom uso da Internet são primordiais para a profissionalização do docente reflexivo que estamos formando. Por outro lado, no que tange ao ensino continuado, direcionado aos profissionais da educação básica, acredita-se que a oportunidade de estudar um idioma aumenta as fronteiras e as possibilidades de melhor atuação como educador. O contato com um mundo e cultura diferentes de seu universo pode levá-lo a transformar a sala de aula em um ambiente plural, de abertura para alteridade, para novas concepções de aprendizado e de trânsito de saberes. Em um mundo em que a transversalidade do conhecimento é uma necessidade cada vez mais urgente, o aprendizado de línguas não pode ser relegado a um valor de excepcionalidade pela educação, ou considerada um privilégio concedido a poucos. O domínio de um idioma para os

profissionais da educação significa a possibilidade de estudos mais aprofundados, de abertura para o ingresso em cursos de pós-graduação/aperfeiçoamentos em formações no exterior ou em língua estrangeira pela Internet. Trata-se de fortalecer as possibilidades e condições de transformar docentes em profissionais em constante formação.

Especificamente no contexto de língua inglesa, os cursos foram ministrados em formato remoto, on-line em tempo real, por metodologias ativas em aulas que assumiram variadas estratégias durante seu processo: aulas expositivas, debates, dinâmicas de grupos, apresentações individuais e grupais... tudo voltado para a participação do aluno, para o desenvolvimento formativo e a reflexão crítica, capacitando-o a tomar decisões adequadas ao utilizar a língua inglesa. Foram utilizados recursos multimídia como vídeos, músicas, games e slides para a realização das aulas. Aulas síncronas e atividades assíncronas¹ foram programadas de acordo com as necessidades específicas de cada turma e nível mediante a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem. Utilizou-se Aplicativos como Google Classroom/Drive, PowerPoint, Google Apresentação, Google Formulário, Google Documentos, Google Jamboard, Learningapps; Wordwall; Kahoot; Well of names; Eslvídeos, Quizz, Liveworksheets, Pear Deck, entre outros.

O caráter dos cursos de Inglês: serem voltados a um público específico - Professores da rede pública de ensino básico; possuírem carga horária total de 180 horas/aula no total, divididas em três semestres letivos (Iniciante / Básico / Avançado); e terem como foco o estudo da língua inglesa em suas perspectivas gramatical, textual e discursiva; leitura e produção de textos relacionados a contextos variados com ênfase em aspectos culturais; compreensão e produção de textos orais e escritos, multimodais e em gêneros variados. Em termos gerais, tais bases se aplicam aos níveis Iniciante, Básico e Aprimoramento.

1 Nos parâmetros do ensino remoto, aulas síncronas acontecem em tempo real com a presença de um professor; aulas assíncronas são as horas/aula dedicadas a estudos individualizados para realização de tarefas e atividades pedagógicas sem a necessidade da presença do professor que, previamente determinou os planos de ensino para estas ocasiões.

O nível Aprimoramento, especificamente, vai além: foi criado como um espaço diferenciado, porque preparado exclusivamente para o *professor da disciplina de inglês* das escolas da rede básica. Dividido em três semestres letivos (Aprimoramento I / Aprimoramento II / Aprimoramento III), os objetivos do *Clap – Inglês*, nesta categoria, são: aprimorar o idioma; aprofundar conhecimentos teóricos sobre a língua inglesa; refletir sobre questões linguísticas, metodológicas, pedagógicas; aquisição e ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira; métodos de (auto)formação continuada (Language Acquisition, Teaching Methods, Listening Strategies, Speaking Strategies, Test Design, Vocabulary Acquisition, Technology in Language Teaching etc.).

Todo o desenvolvimento do projeto esteve voltado para o processo de formação docente, sobretudo no que diz respeito à problematização do perfil de professor enquanto pesquisador, enquanto profissional reflexivo e que, no momento de renovação educacional imposta pela pandemia, objetivou entender e apreender a funcionalidade e a relevância que a Internet, as mídias de rede, o ensino em formato remoto, os gêneros autênticos – cuja produção e mobilização são oportunizadas e potencializadas pelos meios de comunicação de massa – ocuparam e podem ainda virem a ocupar no processo de ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Tratou-se, enquanto plano realizado, de um processo de leituras de materialidades tecnológicas midiáticas entendendo-as como recursos sistematizados aplicáveis enquanto ferramentas de ensino na graduação (Formação Docente) e na escola (Ensino Fundamental e Médio), considerando que, tanto o professor em formação quanto o aluno exercitam uma autonomia de múltiplas leituras e condicionam diversos efeitos de sentido aos conteúdos estudados.

CLAP INGLÊS – NÍVEL NIVELAMENTO I: SÍNTESE DE DISCUSSÕES E RESULTADOS

Sabe-se da importância do domínio da língua inglesa na atualidade. O inglês é o idioma mundial dos negócios, da cultura e das ciências; é a língua mais falada do mundo, na soma de falantes nativos e pessoas que a usam como segundo idioma; é certamente a língua que um brasileiro utilizaria num acordo comercial,

se procurasse a expressão de uma língua comum com um nativo norueguês, um japonês ou um francês. Ainda assim, pouco esforço – ou nenhum – tem sido feito no Brasil por agentes governamentais, gestores educacionais, professores e comunidade escolar (pais, tutores, alunos...) para fazer com que os alunos saiam da educação básica na rede pública conseguindo se comunicar em língua inglesa.

O fato de o estudante brasileiro ser, em geral, monoglota, implica impactos na individualidade e impactos sociais no país de várias ordens: de natureza profissional, econômica, intercultural, em políticas públicas de incentivo à internacionalização da educação, por exemplo, como programas de intercâmbio escolar, acadêmico, e programas de Pós-Graduação no exterior. Enquanto aqui no Brasil, aulas em inglês são praticamente inexistentes nas universidades que recebem muitos alunos estrangeiros em suas Pós-Graduações, na maior parte das boas universidades europeias, por exemplo, os alunos assistem a aulas em inglês como proposta de hegemonia linguístico-comunicativa.

O problema da desvalorização do inglês, no Brasil, na verdade, vai firme na contramão de tudo o que aponta a globalização e a internacionalização político econômica aliada à ciência tecnológica, e começa na base: no ensino de níveis fundamental e médio, principalmente do ensino público. Infelizmente, este é um problema que vem de longa data, mas que, quero crer, tem fim decretado, tanto por ser um momento de virada em razão do contexto globalizado que vivemos; pandêmico, derrubando as últimas fronteiras que restassem entre um ou outro país, quanto porque estamos sob um governo que, ao que parece, não se dobra ao medo de mudanças. O Novo Ensino Médio, finalmente voltando a ser tecnológico e profissionalizante, mas atualizado às exigências do mundo hipermoderno, está aí para anunciar esta iniciativa. Grata mudança.

Não se nega, há tempos sabemos o bem que pode fazer a qualquer jovem profissional sair para o mercado de trabalho tendo algum domínio de pelo menos uma língua estrangeira, sobretudo a língua franca.

É verdade que os professores de língua inglesa do sistema educacional brasileiro lidam com vários desafios no exercício da profissão. E esses desafios foram condicionando, ao longo do tempo, uma imagem geral de caráter negativo sobre o ensino de inglês e

até sobre os profissionais que ensinam a matéria. É claro que todo um histórico de políticas educacionais equivocadas, de falta de credibilidade ao ensino da língua estrangeira na história da educação brasileira e os próprios impasses na qualidade do sistema de ensino brasileiro, no que esta toca em demandas socioeconômicas, políticas, regionais, culturais... deflagraram o que se vê hoje no contexto vivenciado pelos professores de língua inglesa na maioria das escolas da rede básica, mas já é hora de credibilizar esse ensino à força de um posicionamento político mais radical, ou seja: incitando dentro da comunidade escolar o espaço de direito desse conhecimento que não é só nacional, mas mundialmente institucionalizado em todos os espaços de educação formais. Não é mais uma questão de pedir que se autorize ensinar mais tempo e ensinar bem a matéria; é exigir-se que esse ensino seja respeitado dentro da escola, que a língua possa ser ensinada da melhor forma possível e com os melhores recursos possíveis e com as melhores metodologias possíveis, considerando o que se possa fazer de melhor em cada contexto; que o tempo dedicado a esse conhecimento possa ser o mais produtivo possível dentro da escola; e também exigindo-se dedicação de gestores para a compra e a manutenção de recursos tecnológicos fundamentais ao seu ensino, resguardadas as necessidades de cada comunidade escolar. Lembremos que foram criados cinco Programas Federais para o repasse anual, através dos órgãos estaduais e municipais, de investimentos diretos à educação (vide portal MEC/Portal da Transparência: montante recebido por cada Estado/município em contas da Caixa Econômica e Banco do Brasil, de 2019 para cá). Dos Programas, um deles é voltado à profissionalização, à formação continuada, à capacitação docente; e dois, em especial, foram criados especialmente para compra e manutenção de equipamentos educacionais: pedagógicos, didáticos, tecnológicos e de viabilização de rede de Internet nas escolas, praças públicas e bairros. O investimento médio de cada Programa Federal passa dos quinhentos milhões de reais para cada Estado; qualquer pesquisa mais comprometida no site MEC/Portal da Transparência há de comprovar tal informação). Logo, se os gestores escolares acusam recursos insuficientes para equiparem as próprias escolas com tecnologias educacionais básicas e/ou fundamentais em quantidade e variedade necessárias a um ensino de qualidade, seguramente,

lidam com pelo menos um de dois motivos: enfrentam desvio de recursos em alguma instância de repassagem ou má gestão escolar, e ambos os motivos merecem ser foco de investigações mais apuradas e mudanças estratégicas imediatas.

Ao pensarmos no projeto CLAP, nós, professores formadores de professores da área de Línguas Estrangeiras Modernas da UFRN, temos ciência dos muitos desafios que nossos alunos egressos, hoje professores (alguns concursados, outros em contratos temporários), encontram ao chegar ao mercado de trabalho todos os anos. Nossos alunos saem fluentes do curso de Letras-Inglês da UFRN, porém, para uma realidade bastante incômoda, despreparados para a situação de precariedade da maioria das escolas públicas do estado devido à falta de infraestrutura, à falta de acesso a recursos como rede de Internet, a equipamentos tecnológicos, a bons livros didáticos para ensino de inglês, a materiais pedagógicos, a acesso e incentivo escolar a cursos de formação continuada. É verdade que as parcerias e o trabalho conjunto em grupos de ensino, extensão e pesquisas (com os professores já aqui nomeados) têm contribuído salutarmente para enriquecer as práticas e as experiências de licenciandos dos Estágios obrigatórios dentro das escolas públicas sob Supervisão e orientação pedagógica de nossos Professores parceiros lotados nas escolas da rede básica. Porém, nosso caso é uma feliz exceção. Grata exceção. A maioria das Universidades e Faculdades do Estado acabam por diminuir a carga horária dos cursos e das experiências práticas tornando a formação docente nas licenciaturas um tanto ligeira e superficial. O resultado é notório: professores saem dos cursos de licenciaturas em Línguas Estrangeiras sem a devida fluência no idioma e sem a devida carga de experiência em metodologias educacionais.

A percepção sobre a importância da língua inglesa em todos os âmbitos sociais já é uma verdade em todas as administrações. Por isso, os passos iniciais nesta primeira edição do Projeto associado CLAP se deram no sentido de oferecer formação continuada a esses professores de escolas públicas; de divulgar a importância da língua através de sua democratização, ou seja, tornando-a um bem de valor cultural dentro das próprias escolas onde queremos vê-la enaltecida, valorizada, e através exatamente de seus atores mais fortes – seus professores – através da oportunidade de

estudar a língua gratuitamente e com um ensino de qualidade. É um investimento que todos fazemos na qualidade e na democratização do ensino do inglês.

Muitos dos alunos-professores nunca tiveram a chance de estudar uma língua estrangeira. Dedicaram-se a outros planos, a outras áreas e a outros percursos de estudos. Isto faz crescer a importância de oferecermos os cursos no próprio ambiente da universidade e gratuitamente. A forma não presencial, parece, comprovou-se ser a melhor escolha para esse público atarefado, comprometido com uma agenda profissional sobrecarregada, semanalmente. Ao mesmo tempo, estamos tendo a oportunidade de melhor qualificar cuidadosamente os nossos licenciandos em um aspecto específico da formação docente inicial: o ensino de língua inglesa via web, em formato remoto, com uso de metodologias ativas e materiais autênticos disponíveis em tecnologias midiáticas. É preciso considerar, neste ínterim, que antes da Pandemia, ou seja, até 2020, os cursos de Graduação a Distância da UFRN é que lidavam frequentemente com materiais on-line em formação docente e, mesmo assim, não para utilização em tempo real. A partir do acometimento pandêmico, uma nova necessidade estabeleceu-se nas licenciaturas e, nesta vertente é que este projeto ganhou forma e buscou estabelecer, dentre seus objetivos específicos, tal importante direcionamento. Assim, reitera-se: partimos da democratização dos cursos de inglês em vários níveis, voltados a professores das escolas da rede básica de ensino, e a professores especificamente de língua inglesa da rede básica como público específico, para que pudéssemos, então, avançar na iniciativa de realizar uma verdadeira capacitação docente. Assim se projetou o *Clap-Inglês: níveis Iniciante*; e *Básico*: com participação de quinze alunos por turma, todos professores de diversas áreas da rede básica de ensino Fundamental e Médio. E *Aprimoramento I*: com participação de 16 alunos, todos professores de língua inglesa de escolas da rede básica de ensino Fundamental e/ou Médio da cidade de Natal e região.

Através do curso de níveis I, II e III de *Aprimoramento*, iniciamos o trabalho de levar a termo a questão da importância de uma tão necessária *padronização* do ensino de língua inglesa através da proposta de construir e trocar experiências de propostas de trabalho,

de metodologias, de uso de recursos pedagógicos, de planejamentos. Enfim, o ensino em formato remoto tornou-se oportunidade de uma real iniciativa acontecer, depois de anos tentando com pouco sucesso, para nos reunirmos com professores da rede básica para um diálogo mais franco, para fortalecimento de parcerias, para trocas de conhecimento e, sobretudo, para o oferecimento de cursos de capacitação na área de línguas estrangeiras.

Fato é que, presencialmente, pela carga horária dedicada ao ensino e pelo número de atividades e escolas em que esses professores atuam, não têm sido possíveis reuniões assíduas para quaisquer cursos de aprimoramento profissional. Assim, já nesta primeira edição, tivemos a grata surpresa de vermos quase todas as vagas preenchidas no curto período de inscrições disponível. O motivo da resposta positiva ao curso, seguramente, foi seu formato remoto, on-line – característica que pretendemos manter, proporcionando que os docentes possam estudar de dentro de suas casas, independentemente da proximidade geográfica com a Universidade.

A turma da primeira bateria de 2021 do curso de *Inglês-Aprimoramento*, no entanto, iniciou as aulas em junho; muito elogiou seu desenvolvimento em seus termos pedagógicos e ementário; muito elogiou seus professores, dedicados, atenciosos e com alta competência linguístico-comunicativa, mas, contrariando quaisquer expectativas em torno dos objetivos citados, não foi adiante: não completou as 60hs/aula de carga horária total da primeira bateria, que deveria terminar no final de outubro. É este o dado que chama a atenção e exige que tracemos um referencial de contexto teorizando as possíveis motivações individuais para esse resultado coletivamente frustrante.

(DES)MOTIVAÇÕES INDIVIDUAIS PARA UMA FRUSTRAÇÃO COLETIVA

Falta de oportunidade de prática oral, de oportunidade de estudar e praticar o idioma que ensina: de forma certa e concisa, este foi o motivo primeiro pelo qual oferecermos o curso de Inglês com o nível voltado específica e especialmente a professores de Língua Inglesa das escolas da rede básica de Natal e região – nível a que chamamos *Aprimoramento* (I na primeira edição, 2021, e II e III

para 2022), considerando que este poderia ser um espaço educacional tanto para a prática do idioma quanto um especial ambiente de discussões e trocas envolvendo questões pedagógicas, metodológicas, didáticas... ou seja, seria, a um só tempo, estudo da língua e formação continuada a professores de língua inglesa.

Para que se entenda as motivações individuais que pesaram na desistência da participação da maioria dos nossos alunos-professores de *Inglês-Aprimoramento I*, um a um e durante o primeiro mês de aulas, levando a turma a se restringir a dois alunos frequentadores antes de um cancelamento justificado pela coordenação, é preciso retomar o quadro de situações desfavoráveis que pesa sobre o ensino de Língua Inglesa nas escolas, de forma geral.

Iniciemos por uma espécie de quase tautologia: do ponto de vista do alunado da escola de rede básica, o senso comum acusa: ou os alunos saem da escola sabendo, no máximo, o inglês básico, ou saem sem quase nenhum conhecimento da língua. O que significa dizer que, ou aprendem pouquíssimo, quase nada, ou nem o suficiente para se comunicarem minimamente com um estrangeiro. Os vários motivos que levam a este resultado negativo, pela voz dos próprios professores, gestores educacionais e alunos, aqui está, numa recolha de informações em pesquisas pessoais realizadas entre 2011 e o corrente mês: 1. os próprios livros didáticos adotados, avançados demais para os alunos e escritos, na íntegra, em inglês; 2. os materiais didáticos atuais, por serem capazes de manter uma possível relação de afetividade entre professor e aluno pelo interesse juvenil pelas tecnologias e mídias de rede, infelizmente, não são acessíveis ao professor das escolas, que têm baixos salários e pouco acesso aos recursos didático-pedagógicos tecnológicos. Some-se a isso, salas com níveis muito heterogêneos em termos de aprendizagem e nível de conhecimento, o que também passa a ser um problema para a maioria dos professores, porque este, em especial, implicaria uso de técnicas diferenciadas e abordagens apropriadas, diferentes portanto, para os alunos que têm nível mais básico e alunos um pouco mais avançados; 3. falta de padronização quanto ao que é e como é ensinado dentro das salas de aulas, o que incomoda os professores e muito atrapalha as avaliações sobre o ensino de língua inglesa. Além disso, os métodos de ensino são muito variados, e boa parte dos professores não

segue o que os documentos governamentais sugerem; 4. a relação com os alunos, por seu comportamento indisciplinado e, por vezes agressivo, violento, tem sido um ponto de tensão para boa parte dos professores das escolas, além de ser um dos maiores motivos de afastamentos, tanto por exaustão profissional quanto por problemas psicológicos e psicoemocionais; 5. alto número de alunos em situação doméstica vulnerável, com famílias desestruturadas e condição socioeconômica precária, alijando o rendimento escolar, tornando os alunos desinteressados, desconectados com o cenário de ensino e sem conseguirem ver razão em estudar língua estrangeira ao tempo em que se expressam parcamente em português; 6. heterogeneidade de conhecimentos levando os professores, muitas vezes, a sempre voltarem a conteúdo mais básicos como o uso do verbo to be, tão continuamente retomado ao ponto de virar piada no meio escolar; 7. grande número de professores da rede com contratos temporários, lecionando para muitas turmas, que contam com mais de quarenta alunos; 8. maioria das escolas com menos de duas horas/aulas semanais de inglês, o que reafirma o status precário da importância que se dá à língua estrangeira pela comunidade escolar, que historicamente nunca foi uma preocupação das diretrizes nacionais; 9. tornado problema institucional, a falta de atenção curricular à língua inglesa se soma à falta de formação continuada de seus professores, a uma distribuição de aulas, no mínimo, equivocada, além de a própria formação inadequada nas licenciaturas, muitas vezes, alijada em sua base fundamental: deficiência na relação teoria e prática, deficiência nos mecanismos de agenciamento e realização de estágios obrigatórios mediante falta de diálogo e trabalho conjunto entre escolas e universidades. E, em se tratando de formação continuada, o cenário atual é ainda pior: raras são as oportunidades de cursos específicos para professores de língua inglesa oferecidos à rede para qualificação de seus profissionais. Some-se a isto; o décimo (10) peso negativo aqui projetado pensando ainda nas repercussões que podem ser desdobráveis em outros comprometimentos, como dificuldade para entender variações, inter-relações e diferenças culturais, por exemplo: uso de livros didáticos antigos e falta de recursos nas escolas, principalmente conectados à rede de Internet.

Sabe-se que uma leitura com interesses direcionados facilitaria a inclusão de uma série de outros pontos negativos para a ineficácia do ensino de língua inglesa no sistema educacional brasileiro. Os anteriormente citados, talvez, expressem bem o cenário perfeito para a realização de práticas frustrantes ou, talvez, cenário perfeito para professores não se sentirem motivados ou capazes de levar adiante um curso de capacitação para *Aprimoramento* da língua. O termo aprimoramento, no que incita, é uma forma de estabelecer subliminarmente uma condição de conhecimento anterior pelo aluno-professor que buscaria inscrever-se.

85% dos alunos brasileiros têm frequentado a escola pública. Muitos dos professores de língua inglesa das escolas da rede básica frequentaram, pouco tempo atrás, escolas públicas. O status do ensino de inglês nas redes básicas é o cerne da maioria dos desafios negativos a que faço referência. Há várias circunstâncias institucionalizadas desfavorecedoras sobre o ensino do idioma, que não é obrigatório – a Lei de Diretrizes e Bases fala em “língua estrangeira” e não língua inglesa, expressamente. Esta, é aplicada somente a partir do Fundamental 2, com apoio de livros didáticos só a partir de 2011. Não obstante, não há testagem de um aprendizado padronizado: a única prova comum, atualmente, em território nacional, é o Enem, cuja prova demarca, em um rol de 180 questões de avaliação, cinco questões de língua estrangeira (inglês ou espanhol) – situação absolutamente frustrante.

Frustrante, também, para muitos professores é sua própria formação universitária: dos professores que fizeram ensino superior em licenciatura, cerca de 80% deles não estudou, necessariamente, língua inglesa. Apenas uma pequena parte, pouco mais que 25%, têm graduação em língua estrangeira, não propriamente em língua inglesa. Infelizmente, desse percentual há mais agravante: quase chega a 70% aqueles que dizem ter problemas de proficiência no idioma que estudaram. O que quer dizer que, mesmo que o profissional tenha formação e experiência metodológica, o foco do problema torna as condições de comunicação afetadas, inviáveis². Admitir este fato como um problema-conflito real tem sido um

2 Dados obtidos nos resultados de projeto de pesquisa pessoal intitulado “Professores de línguas estrangeiras da rede pública de ensino: exercício de (auto)formação continuada”

outro – e talvez o maior – problema para os professores que estão presentes nas salas de aulas, especial e principalmente para aquele professor que foi se formando professor dentro de um quadro social (ingrato!) de governos anteriores – coisa de quarenta anos antes – estes que assumiram a postura de promover a total marginalização da classe por meio de incansáveis alijamentos de seus direitos e quebra de sua identidade: através de salários baixíssimos, políticas de acúmulo de cargos administrativos escolares, carga horária semanal extenuante, ensimesmamento e fragilidade psicoemocional causados por doutrinação para que fosse desrespeitado em sua função de educador, ao mesmo tempo que se doutrinava o levantar de vozes de crianças e jovens alunos que ganhavam o direito de peitar quaisquer regras justificadas pela vitimização social em todas as suas atitudes comportamentais, dentro e fora de lares, estes que iam, igualmente, tornando-se, pouco a pouco, também incitados pelo mesmo regime pseudodemocrático a se transformarem em *locus* de vulnerabilidade e desestruturação familiar, que, *per si*, levaria à violência verbal e física que vemos hoje nas ruas. O professor, sob as regras de três governos anteriores, perdeu a voz, o status, a autoridade, o salário, a força identitária, a profissionalização enfim. Some-se a isto certo isolamento, falta de convívio frequente com os pares com quem pudesse se abrir, discutir possíveis soluções, processos de aprendizagem para uma (auto)formação continuada realizada junto ao corpo das instituições através de *equipes de trabalho* guiadas pelo objetivo de desenvolver competências para o exercício profissional desta (sub)identidade docente específica.

Voltemos ao alunado do curso *Clap- Inglês Aprimoramento I*.

Seguramente, o que levou os alunos-professores a inscrever-se no curso foi, não se nega, o desejo de estudar a língua, de se reaproximar de contextos e ambiente educacionais voltados à aquisição e ao estudo da língua inglesa. Porém, talvez, o que os alunos-professores não soubessem ou não estivessem preparados para enfrentar ao iniciarem o curso, pós aulas inaugurais com coordenadores, fosse o fato de que as aulas de língua inglesa fossem ser ministradas, na maior parte do tempo de cada aula, apenas em

realizado durante o ano de 2019 junto à UFRN.

língua inglesa, sem exposição de tradução. Mesmo sendo ensino on-line, em tempo real, e mesmo que não o tenham demonstrado, é passível de se admitir que os receios de ver o próprio grau de conhecimento e a própria fluência no idioma colocados à prova é o que tenha levado vários alunos a se desestimularem quanto à participação de toda a bateria, e então, a assiduidade passou a cair. Infelizmente, por mais que tentássemos buscar respostas e auxiliar os alunos por meio de contatos frequentes via e.mail, WhatZapp, celular, não obtivemos o êxito procurado. Na verdade, procurados pela coordenadora geral, nenhum dos alunos acusou ou revelou qualquer dificuldade em acompanhar as aulas por algum constrangimento em sala ou alguma dificuldade linguístico-comunicativa. É fato que todos os alunos participavam das aulas oralmente e por meio das atividades, tal como pude comprovar e os professores-alunos atestavam em nossas reuniões, e todos eram motivados e incluídos cuidadosamente para suas participações pelos professores ministrantes. As aulas, muito bem planejadas e desenvolvidas com grande cuidado, não levaram a perceber que algum aluno estivesse incomodado com o andamento delas, ou com os métodos adotados, com as discussões, as trocas coletivas... o que me leva a considerar alguns dados importantes: 1. Que os motivos apresentados pelos alunos desistentes eram reais; quais sejam: problemas de saúde na família causados pela pandemia; exigência de familiares para dedicação a compromissos domésticos aos sábados; carga horária de três horas aos sábados pela manhã impactando negativamente a organização doméstica do fim de semana. Ou... 2. Que, se algum ou alguns alunos sentiam-se frustrados e bastante incomodados com o nível de exigência do curso ao ponto de escolher(em) desistir, mesmo querendo e precisando estar(em) aproveitando a oportunidade de um curso gratuito de qualidade e diretamente focado em objetivos profissionais pessoais, este (ou estes) aluno(s) teria(m) deixado o curso depois de um intenso trabalho para não deixar transparecer o processo de assombro pessoal, de mobilização crescente de desânimo até a desistência completa – o que me causa frustração e angústia muito similares às de nossos alunos desistentes. Não nego, foi com sensação de derrota e grande pesar que, em 30 de agosto, comuniquei nossos especiais alunos-professores da necessidade de finalizarmos a bateria *Aprimoramento*

I, depois das várias mensagens e contatos insistindo pelo esforço de assiduidade e procurando atender a necessidades individuais. Infelizmente, em vão. Por força de não conciliarmos com a ideia de aparente gratuidade dos cursos oferecidos pela universidade, mas entendendo o valor dos impostos por nós empreendidos, do muito investimento governamental e profissional para tal finalidade, o projeto, que contava com um quadro de trabalho em que tínhamos, semanalmente, dois professores lecionando para dois alunos, estava alijado em sua base, que é o atendimento a um grupo de pelo menos quinze participantes e o oferecimento de um trabalho educacional mais proveitoso. Logo, avaliamos pertinente não continuarmos com o projeto no semestre, mas lutar por ele, em todos os seus objetivos propostos e contando com os alunos que firmaram o compromisso do retorno, no ano de 2022, com a mesma iniciativa desenvolvida a contento na primeira edição: ensino a partir de Metodologias Ativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A hipótese investigativa que se viu comprovada neste estudo é a de que os novos ambientes de ensino-aprendizagem on-line criados por imposição causada pela pandemia e que foram mobilizados para o ensino e formação de profissionais da educação básica em cursos de línguas estrangeiras (Francês/Espanhol/Inglês) e, ao mesmo tempo, serviram ao aprimoramento da formação de professores de LE em pré-serviço através do exercício de docência em formato remoto, podem, nesta ocasião, reverterem-se no registro de uma memória educacional importante à intenção de iniciar a compilação de uma historiografia educacional da área de Formação de Professores de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas do DPEC/UFRN. Este estudo, portanto, centra-se em publicizar alguns dos resultados de uma pesquisa pessoal e grupal desenvolvida a partir do Projeto CLAP (edição 2021). Trata-se de um organismo de metalinguagem no sentido de que trago discussões teóricas envolvendo alguns referenciais bibliográficos especializados fundamentais, estudos e registros analíticos pessoais de interesse para, por base e enquanto método, produzir memória educacional em meio ao contexto pandêmico.

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

BARBOSA, A. C. A. **Qualidade da Educação**: conceitos. Indaial: UNIASSELVI, 2018

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

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. BAUER, M. W.; GASKELL, G. e ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento – evitando confusões. In: BAUER, M. W. e GASKELL, G. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOMBANA, C.; TEIXEIRA, A. Metodologias Ativas de Aprendizagem auxiliadas por Tecnologias Digitais como potencializadoras do Sistema Atencional. **Informática na Escola**, [S.l.], p. 1049, nov. 2019.

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

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

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

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

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

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

COSCARELLI, C.V., RIBEIRO, A.E. **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DEWEY, J. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição**. 4ª edição. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

FAVA, R. **Educação para o século XXI: a era do indivíduo digital**. São Paulo: Saraiva, 2016. FELDMANN, M.G. (org.) **Formação de Professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: SENAC, 2009.

GERALDI, Luciana Maura Aquaroni; BIZELLI, José Luís. Tecnologias da informação e comunicação na educação: conceitos e definições. Revista on line de Política e Gestão Educacional, [S.l.], n. 18, feb. 2017. ISSN 1519-9029. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9379/6230>. Acesso em: 19 July 2019. doi:<https://doi.org/10.22633/rpge.v0i18.9379>. 11

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz T. Silva & Guacira L. Louro. 11ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LYOTARD, J. **A condição pós-moderna**. Lisboa: Gradiva, 1989.

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

MORIN, E. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORTIMORE, P. Interdisciplinaridade na prática universitária. In: LEITE, Denise e MOROSINI, M. (orgs). **Universidade futurante: produção do ensino e inovação**. 2ª edição. Campinas: Papirus, 2002.

PÊCHEUX M. **Le discours: structure ou événement?** Trad. de E. O. Pêcheux M. (O discurso: estrutura ou acontecimento). 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

PÊCHEUX M. **Rôle de la mémoire, Langage et Société**. Paris: École Normale Supérieure. Trad. J. H. N. (Papel da memória). Campinas: Pontes, 1999.

PEREIRA, T. A. Metodologias ativas de aprendizagem do século XXI: integração das tecnologias educacionais. ANAIS: Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, Foz do Iguaçu, 2017. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/407.pdf>

PERRENOUD, F. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2000.

PERRENOUD, F. et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da educação**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

PETEROSSHI H.; MENESES, J. (Orgs.) **Revisitando o saber e o fazer docente**. SP: Thomson, 2005

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como Aprender e Ensinar Competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010 ZAGORIN, P. **Historiografia e Pós-Modernismo: reconsiderações**. In: **Topoi**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZEICHNER, K. M. O professor como prático reflexivo e Concepções de prática reflexiva no ensino e na formação de professores. In: ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. K. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009