

Oficinas sobre o pensar pedagógico em momento pandêmico: formação docente no centro de línguas

Douglas Cunha dos Santos

Isabelle Castilho

Daniela Nogueira de Moraes Garcia

Como citar: SANTOS, Douglas Cunha dos; CASTILHO, Isabelle; GARCIA, Daniela Nogueira de Moraes. Oficinas sobre o pensar pedagógico em momento pandêmico: formação docente no centro de línguas. *In*: GARCIA, Daniela Nogueira de Moraes et al. **Práticas docentes e digitalidade: novos tempos, novas demandas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p. 113-138. DOI: <https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-385-4.p113-138>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

OFICINAS SOBRE O PENSAR PEDAGÓGICO EM MOMENTO PANDÊMICO: FORMAÇÃO DOCENTE NO CENTRO DE LÍNGUAS

Douglas Cunha dos SANTOS¹

Isabelle CASTILHO²

Daniela Nogueira de Moraes GARCIA³

Introdução

O processo de imersão tecnológica em escala mundial é uma realidade notória e podemos afirmar que a sociedade se compreende e expande por meio dos recursos digitais aplicados ao suporte à vida diária. O uso das tecnologias associadas às atividades de ensino e aprendizagem é uma temática que tem ganhado espaço no cenário educacional (FERDIG *et al.*, 2020; LEFFA *et al.*, 2020b; MENDES *et al.*, 2020; MENDES; FINARDI, 2018; GIMENEZ *et al.*, 2016; ARAGÃO; CAJAZEIRAS, 2015; SALOMÃO, 2011). Todavia, em

¹ Mestrando em Educação / PPGE / Faculdade de Filosofia e Ciências / Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP – campus de Marília/SP / *e-mail*: douglas.cunha@unesp.br

² Graduanda em Letras - Licenciatura - Português-Inglês/ Faculdade de Ciências e Letras/ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP – campus de Assis SP / *e-mail*: isabelle.castilho@unesp.br

³ Professora Livre Docente em Língua Inglesa pela UNESP. Professora Associada junto ao Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Ciências e Letras / Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP - Campus de Assis/SP e Professora e orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação - UNESP - Campus de Marília / *e-mail*: daniela.nm.garcia@unesp.br

decorrência do período pandêmico, seu uso vem sendo modificado: ora por ser de forma mais ampla e abrangente, ora por se dar por grupos e ambientes que não o utilizavam antes. O que pensávamos sobre tecnologia em 2019 não se aplica ao momento atual, motivo pelo qual temos buscado a averiguação da aplicabilidade de recursos digitais em diferentes abordagens de ensino.

Partimos da concepção preliminar de que, em se tratando de uma universidade pública, devem ser articulados três pilares, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996): o ensino, a pesquisa e a extensão. É importante ressaltar que os cursos de Letras visam habilitar seus discentes ao trabalho com uma língua estrangeira moderna alinhada com o desenvolvimento das habilidades e competências pressupostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para atuação no ensino básico. Sendo assim, o projeto Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (doravante CLDP)⁴ promove um contexto de muita relevância para os discentes que desejarem, possam integrar-se à ações de docência como professores em pré-serviço.

⁴ É importante esclarecer que, conforme informações disponibilizadas no *website* da universidade: “Os Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP) constituem-se como uma ação extensionista da UNESP, vinculada à PROEX, que têm como escopo de suas atividades a oferta de cursos de línguas estrangeiras à comunidade externa e interna. Nesse contexto, os cursos de línguas são ministrados pelos alunos da graduação em Letras (tutores), os quais têm oportunidade para atuarem como professores, desenvolverem pesquisa sobre ensino e aprendizagem de línguas e, dessa forma, aprimorarem sua formação docente, sob a supervisão dos docentes da universidade, que atuam no projeto. Trata-se, portanto, de um espaço, prioritariamente, de Extensão Universitária, mas, ao mesmo tempo, articulado ao Ensino e à Pesquisa”. (<https://www.assis.unesp.br/#!/extensao/legislacao/>)

O projeto abarca seis línguas estrangeiras diferentes, a saber: inglês, espanhol, alemão, francês, italiano e japonês. Tendo em vista os processos que competem a cada uma e para a finalidade deste estudo, focaremos na experiência de adaptação e nas práticas individuais de tutores/professores do curso de Língua Inglesa. Estes, em formação inicial, foram primariamente aprovados em processo seletivo em 2019, mediante edital, para ministrar aulas em contexto presencial no ano subsequente. Todavia, em decorrência das mudanças do panorama global e das normas sanitárias de combate do Covid-19, foi necessária uma adaptação das práticas, contemplando o ensino remoto emergencial (ERE), com o início de suas atividades apenas no ano de 2021 de forma remota.

No presente capítulo trataremos, então, uma reflexão sobre as experiências coletadas durante a aplicação dos cursos de língua inglesa sob a ótica experimental ao acompanhar o citado grupo de tutores em sua prática. Com a intenção de preparar e assegurar o bom desenvolvimento do projeto, foram oferecidas oficinas de formação sobre o pensar-pedagógico, que serão descritas em detalhe nas seções posteriores. Buscaremos apresentar, também, um breve relato sobre a aplicação do curso e a produção resultante desse processo.

Abrimos a seção seguinte com a apresentação do projeto no qual o trabalho se desenvolveu e os contextos específicos no qual ele se encontrou.

Sobre o Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP)

O Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da UNESP de Assis (CLDP) advém de um projeto vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC), que visa a democratização do ensino de línguas estrangeiras, ofertando cursos de línguas estrangeiras para as comunidades interna e externa, ou seja, Assis e demais cidades da região. Todos os cursos são ministrados por estudantes da graduação de Letras, em sua maioria, voluntários, proporcionando um espaço de pesquisa e de formação docente. Após serem selecionados através de um edital, aos alunos em formação inicial são atribuídas turmas de acordo com os níveis de domínio linguístico, em pares ou grupos de tutores. Esses pares/grupos se tornam, assim, responsáveis por todas as atividades docentes da turma atribuída dentro do curso. Atualmente são oferecidos cursos de língua alemã, espanhola, francesa, italiana, inglesa e japonesa.

Um dos pilares do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores é a promoção de um espaço que contribua para o desenvolvimento dos professores em formação inicial com base em sua autonomia, e, parte das obrigações do tutor junto ao projeto é, então, determinar a abordagem metodológica a ser aplicada em suas aulas e os materiais elaborados de forma a melhor alcançar os objetivos linguísticos e culturais previamente estabelecidos para a classe de sua responsabilidade. Dentro do planejamento realizado, eles também devem determinar quais serão os recursos digitais utilizados para a condução e otimização das práticas pedagógicas em inglês. Tais escolhas não se dão de forma arbitrária, mas de acordo

com o acompanhamento pedagógico de um professor supervisor da língua em questão e o suporte de voluntários graduados e pós-graduados, por meio de reuniões regulares que enfocam o compartilhamento de experiências e a oferta de oficinas de cunho pedagógico. Dessa forma, participar do projeto CLDP como tutor é, então, uma oportunidade de formação.

Levando em consideração que o aluno de licenciatura em formação inicial apoia-se em sua cultura de aprender (BARCELOS, 1995) e, por conta dela, acaba por reciclar materiais desatualizados e adotar abordagens de ensino que foram utilizadas durante seus anos iniciais de aprendizagem, desconhecendo os avanços de pesquisas sobre a educação e o uso de novas tecnologias para potencializar sua prática em sala de aula, faz-se necessária uma intervenção expositiva e reflexiva sobre tais usos e aplicações. Vetromille-Castro e Ferreira (2016) destacam a importância de, academicamente, contemplar questões que circundam o emprego das tecnologias na educação e aprendizagem de línguas, apontando que este é um compromisso social de cursos de formação docente.

Desta forma, buscamos, nesse período transicional de pandemia, aproximar nossos tutores do curso de Inglês de novos recursos digitais disponíveis, não apenas para que sejam utilizados sem parcimônia ou de forma alegórica (MORAN, 1999), mas para que suas escolhas reflitam em ações concretas, sistematizadas e constituam-se como o resultado de um planejamento adequado. Acima de tudo, espera-se que os objetivos estabelecidos por tutores e aprendizes de língua estrangeira sejam atingidos, mesmo em situação controversa excepcional. Discorreremos a esse respeito na seção

seguinte, ao tratarmos das oficinas que foram aplicadas em 2021 e que nortearam o presente trabalho.

Sobre a Oferta das Oficinas

As oficinas de formação pedagógica foram uma estratégia adotada para garantir, de modo formalizado dentro do projeto, a troca de experiências entre tutores e ex-tutores. Em 2021, o Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da Unesp, Campus de Assis, possuía onze anos de funcionamento e o curso de inglês, oferecido anualmente, desde sua abertura, tinha acumulado materiais e experiências de dezenas de tutores ao longo dos anos.

A partir de 2017, com o apoio da professora supervisora da língua, adotamos o formato de oficinas pedagógicas para disseminar todo o conteúdo construído, ampliar a discussão sobre formas de aprender e ensinar inglês e fomentar a reflexão com os novos tutores. Discussões essas que se mostraram pertinentes e fundamentais no contexto atípico em que os cursos se encontraram durante a pandemia.

Para 2021, as oficinas foram pensadas e formuladas em conjunto para abarcar os principais anseios dos novos tutores, que, até então, não traziam consigo nenhuma experiência em sala de aula. Lembramos que estes eram alunos selecionados em 2019, no primeiro ano de graduação em Letras, que, mesmo durante seu terceiro ano, ainda não tinham experienciado a prática docente, fosse ela presencial ou remota. Dessa forma, após um exaustivo planejamento, os tópicos selecionados para as oficinas pedagógicas foram: a) *Currículo, Plano*

de Aula e Metodologias de Ensino; b) Planejamento Estratégico e Recursos Digitais; e c) Metodologias Ativas.

Os conteúdos abordados e discussões que seguiram cada oficina serão descritos em detalhe nas subseções que seguem.

a) Currículo, Plano de Aula e Metodologias de Ensino

Em se tratando da primeira oficina oferecida, seu objetivo foi, fundamentalmente, integrar os novos tutores com referências pedagógicas atuais e esquematizar a prática docente a partir dos estudos teóricos que eles já traziam de base. O quadro de tutores participantes desta oficina era composto, majoritariamente, por alunos do terceiro ano de Letras, que tiveram acesso, presencialmente, ao Curso de Letras no primeiro ano antes da pandemia (2019) e no segundo ano (2020) de forma remota. Essa característica atípica foi considerada na articulação da oficina.

Figura 1 – Apresentação da Oficina sobre Currículos

Currículo, Plano de Aula e Metodologia: O que é o que?

Para Silva (2005, apud MORAES 2010), o **currículo** não é apenas o caminho, o trajeto (como poderia ser sugerido pela tradução do latim, *curriculum*) mas também é "a visão de sujeito e de mundo compartilhada por determinada comunidade educacional, o conjunto de princípios que norteia suas ações, independente da área de interesse ou da especialidade de cada professor". Ele é, portanto, uma base de sustentação do pensar-pedagógico a partir do qual o professor, em sua individualidade e autonomia, desenvolve suas aulas.

O **plano de aula**, por outro lado, irá se referir à *descrição específica* de tudo que o professor executará em sala de aula durante um período determinado, tendo em vista aprimorar a sua prática pedagógica e melhorar o aprendizado dos alunos. O planejamento de aula é considerado uma peça chave para o alcance de qualquer objetivo profissional. Ele é responsável por nortear a realização de suas atividades, bem como de suas ações, sendo imprescindível na carreira de um professor. (ESCOLAEDUCACAO, 2015?)

Agora, sobre a **metodologia** temos um pequeno empasso, visto que Manfredi (1993) já pontuava as diversas concepções em diferentes contextos e sob diferentes óticas teóricas, porém o que se converge é que a metodologia de ensino é, sobretudo, a *forma* ou a *estratégia* como o conhecimento será transmitido/difundido/debatido.

CLDP - UNESP/FCLAssis Data
13 Set 2021 05

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Sobre Currículo, trouxemos uma reflexão apontada por Silva (1999) que afirma que este não é apenas o caminho, o trajeto (como poderia ser sugerido pela tradução do latim, *curriculum*) mas, também, é

(...) sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que "esses conhecimentos" e não "aqueles" devem ser selecionados. (SILVA, 1999, p. 14).

No decorrer da oficina, foi necessário afirmar que o currículo é, portanto, uma base de sustentação do pensar-pedagógico, a partir do qual o professor, em sua individualidade e autonomia, desenvolve suas aulas, o que justifica a importância de pensarmos em um currículo comum para todos se apoiarem.

O Plano de Aula, por outro lado, refere-se à descrição específica de tudo que o professor executa em sala de aula durante um período determinado, tendo em vista aprimorar a sua prática pedagógica e melhorar o aprendizado dos alunos (LIBÂNEO, 1994). O planejamento de aula “[...] é considerado uma peça chave para o alcance de qualquer objetivo profissional. Ele é responsável por nortear a realização de suas atividades, bem como de suas ações, sendo imprescindível na carreira de um professor” (PLANO, 2015, s.n.). Ademais, durante as discussões, percebeu-se que a ideia geral entre os tutores era de uma tarefa dispensável e trivial da formação docente.

A fim de combater a desinformação e ressignificar o planejamento dentro do contexto específico do projeto, trouxemos a teoria de Vasconcellos (2002) sobre os planos de aula e a própria busca pela ressignificação: a *necessidade* e a *possibilidade*. O autor nos mostra que:

Planejar, então, remete a: 1) querer mudar algo; 2) acreditar na possibilidade de mudança da realidade; 3) perceber a necessidade da mediação teórico-metodológica; 4) vislumbrar a possibilidade de realizar aquela determinada ação. Para que a atividade de projetar seja carregada de sentido, é preciso, pois, que, a partir da disposição para realizar alguma mudança, o educador veja o planejamento como necessário (aquilo que se impõe, que deve ser, que não se pode dispensar) e possível (aquilo que não é, mas poderia ser, que é realizável). (VASCONCELLOS, 2002, p. 36)

Os cursos do Centro de Línguas não trazem um currículo pré-concebido, mas há uma base curricular sugerida, pela qual o tutor pode basear seu planejamento, de modo que seja feita uma reflexão e adequação para a sua realidade, tal qual destacamos na citação acima, faz-se indispensável. A primeira oficina, então, encerrou com uma discussão sobre formas de planejamento que seriam retomadas e melhor abordadas no próximo encontro.

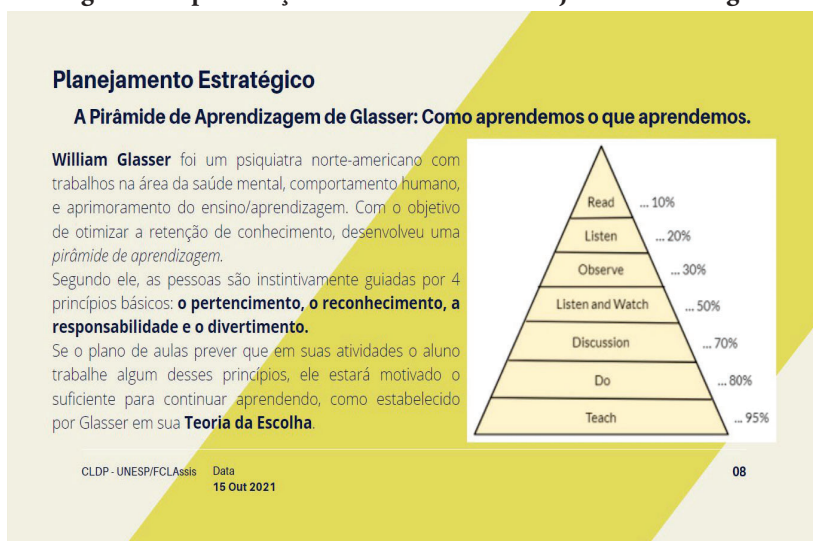
b) Planejamento Estratégico e Recursos Digitais

A segunda oficina do ciclo foi oferecida quando os tutores completavam seu primeiro mês de aulas ministradas no CLDP. Foi

proposta, então, uma roda de conversa inicial para abirmos o debate que seria estruturado na sequência. A dinâmica era simples: cada tutor junto com sua dupla ou grupo apresentava sua turma e suas observações iniciais, além de trazer algum anseio que os tivesse afligido. Em sequência, os demais tutores, individualmente, comentavam sobre como eles próprios poderiam abordar as situações vividas pelos colegas e quais decisões tomariam. Logo, todos os tutores puderam perceber as especificidades de cada turma e, com o suporte do grupo, pensar em soluções possíveis para superar os desafios. Após a discussão, foram levantadas questões referentes ao planejamento: Os planos iniciais estavam sendo seguidos? Como eles poderiam adaptá-los frente à nova realidade remota recém-descoberta? Quais seriam as estratégias a seguir?

Para falar sobre planejamento estratégico, recorreremos, primariamente, à teoria de Glasser (1998) e sua pirâmide de aprendizagem (como ilustrado na Figura 2), no qual, segundo o autor, as pessoas são instintivamente guiadas por quatro princípios básicos: *o pertencimento, o reconhecimento, a responsabilidade e o divertimento*. O autor sugere que o aprendiz, e sobretudo o jovem aprendiz, precisa se sentir inserido no contexto de aprendizagem e compreender como esse novo conhecimento irá se aplicar em seu cotidiano social.

Figura 2 – Apresentação da Oficina sobre Planejamento Estratégico



Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Considerando o fato das aulas estarem ocorrendo de forma remota, outra preocupação abordada, na oficina, foi o quanto o ensino a distância gerava uma lacuna entre o tutor e seus alunos: a distância transacional. A forma como os aprendizes de língua estrangeira e seus tutores se conectam no ensino remoto emergencial é diferente do tipo de conexão que os mesmos teriam em situação presencial. Moore (1997), ao apresentar o termo, afirma que

a distância transacional - distinta da distância física ou temporal - refere-se ao espaço psicológico ou comunicativo que separa o instrutor do aluno na transação entre eles, ocorrendo na situação de aprendizagem estruturada ou planejada. (MOORE, 1997, p. 1).

Moore (1997, 2002) trouxe, ainda, para nossos tutores, a reflexão sobre como transpor, de forma efetiva, barreiras psicológicas que possam podar a construção do conhecimento, mediante o uso de metodologias efetivas e o planejamento estratégico, além do uso de recursos e meios de comunicação adequados.

Vargas *et al.* (2016, p. 3) afirmam que “[...] o professor-tutor deve ser o facilitador principal do processo de aprendizagem”. No papel de facilitador, o tutor frente a sua turma deverá possuir, “[...] além do conhecimento técnico, um elevado grau de sociabilidade e afetividade para incentivar a coletividade e diminuir a distância transacional” (VARGAS *et al.*, 2016, p. 3).

Com a discussão encaminhada para o uso de recursos digitais, os tutores se mostraram familiarizados com os tópicos e muitos já empregavam ferramentas e tecnologias em suas aulas. Pacheco (2019) pondera que, embora existam vastas maneiras de aplicar os recursos digitais na aprendizagem, é importante notar que seu uso não apenas tem a capacidade de aperfeiçoar a experiência do educando, mas também pode garantir que esse processo ocorra de forma mais completa, ao cobrir áreas que, de forma presencial, poderiam ser negligenciadas.

Foram apresentados, então, alguns aplicativos educativos no que diz respeito à língua inglesa e que poderiam ser utilizados, como o *Wooclap* e o *Playposit*, mas devido à falta de tempo no curso, pouco debatemos quanto às suas possíveis aplicações práticas.

c) Metodologias Ativas

A terceira oficina, e também última do ciclo de 2021, tratou das metodologias ativas, da aplicação no contexto de ensino remoto

emergencial e do momento de transição que os aguardava nos próximos semestres. A oficina foi realizada próxima ao final dos cursos e do ano letivo no CLDP, coincidindo com o encerramento das atividades dos tutores no primeiro ano de aulas, como já explicitamos anteriormente. Os tutores puderam, assim, compartilhar, entre si, a experiência de ofertar aulas remotas e seu aprendizado no semestre. Os comentários fomentaram a reflexão dessa primeira prática docente e promoveram o pensamento crítico sobre as escolhas docentes adotadas.

De forma demonstrativa, na sequência, foram expostos, brevemente, os trabalhos de Camas e Brito (2017), Bacich e Moran (2017) e Leffa (2020a). As autoras Camas e Brito (2017, p. 314) explicam que “por metodologias ativas, entendem-se as diferentes formas de desenvolver o processo do aprender que os professores utilizam, com a intenção da formação crítica de futuros profissionais, em várias áreas do saber”. Foi importante lembrar a nossos tutores todo o processo de transição pelo qual eles já passaram, ou seja, da posição de alunos da graduação do Curso de Letras em uma experiência presencial para a realidade do ensino remoto emergencial para a posição de professores tutores de turmas *on-line* dentro do Centro de Línguas. Importante, também, lembrá-los sobre o processo inverso porvir, ao transporem suas práticas do ensino remoto para o presencial, conforme as novas medidas sanitárias mediante a flexibilização do período pandêmico.

Figura 3 – Apresentação da Oficina sobre Metodologias Ativas

"Moore e Kearsley (2007) ressaltam que quanto maior a interação a distância, maior a responsabilidade do aluno em desenvolver a autonomia. Os autores consideram como dimensão importante, a capacidade de o aluno exercitar a autonomia, desenvolver seu próprio aprendizado por meio de recursos disponíveis no ambiente, de decidir sozinho quando o progresso for satisfatório. Consideram relevante a proficiência, conceituada como a capacidade do aluno em construir significado e a disposição/motivação para permanecer no processo de aprendizagem, e a partir do conteúdo assimilado, introduzir novas ideias e conceitos na estrutura cognitiva existente."

Depuração → O aprendiz revê o processo, depura suas ideias para construir novos conhecimentos.

Reflexão → O aprendiz toma consciência sobre o que sabe e o que não sabe, conforme o resultado.

Execução → O aprendiz executa o trabalho e testa as ideias e concepções implantadas. Mostra os resultados de sua execução.

Descrição → O aprendiz constrói suas ideias, conceitos e estratégias para elaborar o projeto e as expõe ao professor.

Fonte: Valente (2009) adaptado pelas autoras 2016.

Interdependência
Avaliação
Aprendizagem Colaborativa
Interação
Pensamento Divergente

Fonte: Kenski (2008) adaptado pelas autoras (2016).

CLDP - UNESP/FCLAssis Data 4 Nov 2021 07

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

A utilização de metodologias ativas no ensino, então, não poderia se limitar apenas àquelas que visassem os ambientes virtuais, mas, principalmente, as que integrassem o aluno de forma analógica e digital. A professora Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, na apresentação do livro Metodologias Ativas para uma educação inovadora (BACICH; MORAN, 2017) pontuam que:

São muitos os métodos associados às metodologias ativas com potencial de levar os alunos a aprendizagens por meio da experiência impulsora do desenvolvimento da autonomia, da aprendizagem e do protagonismo. Nesse sentido, ao tratar de problematização, sala de aula invertida, sala de aula compartilhada, aprendizagem por projetos, contextualização da aprendizagem, programação,

ensino híbrido, design thinking, desenvolvimento do currículo STEAM, criação de jogos, entre outras, [...] mostra a relevância do papel do professor e sua autonomia para criar novos métodos, respeitando os princípios da metodologia ativa. (BACICH; MORAN, 2017, s/n).

Assim, podemos observar que, na utilização das metodologias ativas, o foco sai do professor detentor do conhecimento e se desloca para o aluno, proporcionando o diálogo e a problematização do conteúdo. E, tão logo a discussão no contexto da oficina rumou para a relevância das TDIC e dos recursos digitais, deparamo-nos com Leffa *et al.* (2020) que afirmam:

o pressuposto é de que esse professor sabe mais, pode mais e faz mais quando tem o domínio dos recursos a seu dispor, tanto em termos operacionais, sabendo usá-los, como em termos de resultados, sabendo direcioná-los para seus objetivos” (LEFFA *et al.*, 2020a, p. 226).

Fica claro no trabalho dos autores que essa suposição nada mais é que apenas a ideia antropomorfizada da humanidade sobre o papel do bem físico (ou digital): não é o computador, ou o *smartphone*, ou o recurso que torna o conhecimento válido, acessível e pertinente, mas, sim, a atuação do tutor dentro do contexto do projeto fazendo uso daquele recurso para atingir resultados que, de outra forma, no atual cenário pandêmico, seriam prejudicados.

Os efeitos e resultados da realização do ciclo de palestras sobre o pensar pedagógico podem ser melhor observados segundo a ótica

de uma das tutoras que atuou nesse período, como ilustra o relato a seguir.

Sobre as aulas ministradas no Centro de Línguas em período pandêmico

Antes de se pensar sobre o contexto específico do curso de inglês ofertado de forma remota, em 2021, é necessário compreender o cenário geral no qual ele se insere. De 2010, quando foi criado, até 2019, o CLDP ofereceu apenas aulas na modalidade presencial. Entretanto, com o início e decorrer da pandemia, foi adotado o ensino remoto emergencial para dar continuidade às suas atividades. Com isso, o público atendido pelo projeto que antes era restrito à região de Assis, expandiu-se para todo o território nacional. Neste novo formato, o curso de inglês foi oferecido no ano de 2021, com turmas de Básico 1, 2 e 3⁵ ao longo do ano, com duas aulas semanais: uma síncrona, onde os alunos e os tutores, por meio da plataforma de videoconferência *Google Meet*, desenvolviam as atividades simulando a experiência de sala de aula; e uma assíncrona, onde os tutores promoviam atividades e conteúdos informativos que poderiam ser acessados e desenvolvidos de forma autônoma.

Nesta sessão, serão compartilhadas experiências acerca da turma de Língua Inglesa- Básico 3, sendo as aulas ministradas pelos então graduandos Isabelle Castilho e um outro tutor com o qual compartilhava a responsabilidade na condução das aulas. Assim, as

⁵ Os níveis Básicos 1, 2 e 3 do CLDP seriam equivalentes aos níveis A1 e A2 segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CEFR).

informações presentes neste estudo são apontadas sob a perspectiva apenas da tutora.

Após a primeira oficina, ofertada em setembro, a elaboração do curso seguiu a base pré-estabelecida já comentada, de maneira a reforçar a discussão sobre o currículo exercer a função de ser mais do que um mero caminho. Refletir sobre a visão do indivíduo e do mundo por meio dos conteúdos comunicativos, gramaticais e temáticos é demonstrar no que se acredita que deva ser ensinado e de qual forma.

Sendo assim, a professora pré-serviço percebeu que estruturar o plano de aula era indispensável, até mesmo para que se vislumbrassem as necessidades da turma. Nesse sentido, a partir do planejamento, já identificou-se uma necessidade de ordenação das atividades, de tal forma que a tutora, juntamente com seu colega tutor, determinaram que trabalhariam com a metodologia de projetos.

Figura 4 – Plano de ensino do Curso de Inglês Básico 3

Plano de Ensino

Professores: Isabelle Castilho e [REDACTED]	Ano: 2º semestre de 2021
Língua: Inglês	Nível: Básico 3

Objetivos:

- Ser capaz de se expressar sobre o futuro, desejos e planos sobre o mesmo ;
- Ser capaz de se expressar sobre a pandemia do COVID-19 e sobre seus planos futuros ao que se chama de pós pandemia;
- Conseguir pedir, requerer, ordenar e comunicar sobre situações que conseguem ou não realizar;

Conteúdo:

Nesse semestre, os alunos estudarão:

Temática do curso:

- Podcast: Post Pandemic: What will we do?

Gramática:

- Future Simple
- Past Continuous
- Countable x Uncountable
- Reflexive Pronouns
- Modal Verbs (Can, Could, Be Able to, Should, Would, Ought, Might, May, Must, Have to, Needn't, Shall, Will)

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

O projeto escolhido, junto com os cursistas, foi a construção de um pequeno *podcast* sobre o pós-pandemia, tema que, por fim, abrangeu esse período como um todo. Ficou estabelecido que as aulas assíncronas focariam na construção do roteiro e a gravação dos áudios de um *podcast*, áudios de um *podcast*, além da leitura e produção de textos sobre a pandemia e dos conteúdos que contemplavam o ensino da gramática da língua inglesa.

As aulas síncronas destinaram-se a reflexões sobre a pandemia, à prática oral da língua inglesa e para tirar dúvidas sobre o tema gramatical trabalhado (no caso, *Simple Future*), aplicando, assim, o método de sala de aula invertida. Contudo, montar um *podcast* exigiu muito mais do que apenas a elaboração de um *script* e a gravação de um áudio. Era necessário um planejamento estratégico e uma excelente avaliação dos recursos digitais disponíveis.

Nesse momento, a segunda oficina, em outubro, ofereceu grande suporte no preparo e apresentação de recursos tecnológicos acessíveis para a gravação e postagem do *podcast*. Por meio da troca de experiência docente, no âmbito da oficina, foi definida a plataforma *Padlet*. Ademais, não bastava apenas a escolha de um recurso, mas era, igualmente, relevante a capacitação e o conhecimento para operar a ferramenta, mostrando aos alunos como tal ferramenta poderia auxiliá-los a atingir os objetivos traçados. O projeto do *podcast* promoveu, também, uma redução da distância transacional já que o planejamento e escolha de uma metodologia ativa oportunizou uma nova forma de transpor as barreiras psicológica e física impostas pela pandemia para a construção do conhecimento.

Por fim, a última oficina contribuiu para o planejamento de ações subsequentes previstas para o ano de 2022, refletindo sobre as práticas de 2021 e buscando aperfeiçoá-las para o semestre subsequente, dando continuidade às ações pedagógicas em Língua inglesa junto à turma.

Em um processo de autoavaliação das ações realizadas, foi possível perceber que as atividades, assim como atenção às especificidades das turmas, devem ser consideradas durante o

planejamento e, também, no momento da condução. É importante ter muita sensibilidade por parte dos professores/tutores de modo que ajustes e remanejamentos possam ser realizados nas propostas, se necessários. Em relação ao *podcast*, observou-se que a duração do projeto articulado junto aos cursistas foi longa, gerando-lhes certo cansaço ao final do curso, conseqüentemente desinteresse. Porém, o fruto do projeto, intitulado pelos alunos de *Pandemicast*, propôs reflexões sobre esse período doloroso, de forma a trazer uma ideia de aproximação e acolhimento.

Com o apoio dos tutores, os alunos conseguiram escrever roteiros (*scripts*) na língua-alvo, de forma a aplicar os conceitos aprendidos em ambiente virtual durante as aulas de forma orgânica e inserida no contexto proposto pela atividade.

De qualquer maneira, em meio a desafios, é possível afirmar que os ganhos foram significativos em termos de formação docente, tanto na condução das aulas, quanto na elaboração das atividades e no uso significativo de recursos tecnológicos, gerando momentos importantes de crescimento e reflexão. No que diz respeito aos cursistas, o aprendizado na língua inglesa, em momento de pandemia e grandes incertezas, também delinea ganhos e, especificamente, no que se refere à elaboração do *podcast*, ao contexto de comunicação e à utilização de recursos tecnológicos, de modo que proporcionou novas possibilidades de se expressar sobre temática relevante, a pandemia, na língua-alvo, tornando o processo significativo para eles.

Na seção seguinte, deixamos nossas considerações acerca dos processos vivenciados na oferta dos cursos de forma paralela, as oficinas pedagógicas e os possíveis caminhos que pesquisas futuras possam tomar.

Considerações Finais

Podemos afirmar que a pandemia do Covid-19 impactou diversas áreas da sociedade, o que inclui a educação. A partir da experiência com esse grupo de tutores atuantes no contexto do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores, em 2021, buscamos apresentar um breve panorama acerca de ações desenvolvidas.

Compartilhamos, neste trabalho, perspectivas que englobam a formação docente, especificamente os tutores, estudantes da graduação em Letras e professores pré-serviço, que tiveram o início de sua prática docente interrompida no CLDP e, dessa forma, foi necessário que buscassem meios alternativos para que as aulas de línguas fossem promovidas.

Com a introdução do ensino remoto emergencial e a possibilidade de começar as atividades de tutoria dentro do projeto Centro de Línguas, houve uma recuperação de espaços formativos que eram tidos como seguros. Sendo assim, os graduandos que haviam sido aprovados em processo seletivo realizado em 2019 puderam se integrar ao cenário inicial de docência mediante a oferta de cursos de língua inglesa.

Como já explicitado, faz-se muito importante que estes sejam assistidos, pedagógica e linguisticamente, de modo que tenham segurança para adentrar a sala de aula (física ou virtual) como professores/tutores responsáveis pelas turmas. Sendo assim, a realização das oficinas pedagógicas durante o ano de 2021 pôde garantir ambientes de discussão, e aplicabilidade de teorias estudadas, além de resgatar, nas teorias tradicionais, elementos fundamentais que pudessem ser readaptados e estruturados de forma a se adequar às

(novas) metodologias ativas de ensino e novas demandas em tempos de pandemia. Foram oportunizadas influências muito significativas na formação docente que muitas vezes não encontram caminhos no contexto de cursos de Letras, por exemplo.

O uso de recursos digitais se mostrou como um grande parceiro, de forma a aproximar o tutor de língua estrangeira de seu estudante, e, ao mesmo tempo em que lidávamos com um distanciamento físico, conseguimos diminuir a distância transacional, com planejamento estratégico de longo prazo. É importante mencionar que, como visto mundialmente, ainda esbarramos em questões de acesso à conexão e equipamentos e, também, de preparo tecnológico. Todavia, foi possível observar, nos professores/tutores, uma ampliação de visão para buscar possibilidades, refletir sobre práticas, analisar demandas e lidar com desafios inimagináveis gerados por um tempo sem precedentes.

Os tutores do CLDP, na complexidade de sua experiência, tanto como estudantes da graduação em situação remota, quanto como professores pré-serviço dentro do projeto, ressignificaram, com o uso das TDIC esse sentido de presença, de estar presente e se fazer presente como estudante/professor. A exemplo da produção do *podcast* no grupo de Língua Inglesa - Básico 3, uma atividade de criação que coordena o uso de aplicativos digitais para a gravação e disponibilização, e as competências na língua-alvo para a elaboração dos roteiros, vemos que, quando aplicadas com planejamento e inseridas no contexto pedagógico, as TDIC permitem que a interação professor/ estudante/professor aconteça de forma proveitosa, mesmo quando fisicamente distantes.

Ainda em tempos desafiadores, compreendemos que estudos mais aprofundados precisam ser conduzidos para observar o impacto do ERE e compreender se os avanços tecnológicos vislumbrados durante esse momento emergencial se aplicarão em um cenário pós-pandêmico.

Referências

ARAGÃO, R.; CAJAZEIRA, R. Reflexões sobre a formação de professores: relatos sobre o uso de tecnologias educacionais na experiência docente. *In*: JESUS, D. M.; MACIEL, R. F. (Orgs.) **Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente**. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 301-324.

BACICH, L.; MORAN, J. Metodologias ativas para uma Educação inovadora: uma abordagem teórico prática. Editora Penso, 2018.

BARCELOS, A. M. F. **A Cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de letras**. 1995. 140, LI f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269102>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996

CAMAS, N. P. V., BRITO, G. S. Metodologias ativas: uma discussão acerca das possibilidades práticas na educação continuada de professores do ensino superior. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 52, abr./jun, 2017. p. 311-336.

FERDIG, R. E. *et al.* Teaching, Technology, and Teacher Education during the COVID-19 Pandemic: Stories from the Field. **Association for the Advancement of Computing in Education (AACE)**. 2020. Disponível em: <https://www.learntechlib.org/p/216903>. Acesso em junho de 2020.

GIMENEZ, T. *et al.* Policies for English language teacher education in Brazil today: Preliminary remarks. **PROFILE** Issues in Teachers' Professional Development, v. 18, n. 1, 2016. p. 219-234.

GLASSER, W. **Choice theory**: a new psychology of personal freedom. 1998.

LEFFA, V. J. *et al.* Humanismo, pós-humanismo e pós-humanidade: como chegamos à linguística aplicada das coisas. *In*: LEFFA, Vilson J. FIALHO, Vanessa Ribas. BEVILÁQUA, André Firpo. COSTA, Alan Ricardo. (Orgs.) **Tecnologias e ensino de línguas**: uma década de Pesquisa em Linguística Aplicada. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020a. p. 225-251.

LEFFA, V. J. *et al.* **Tecnologias e ensino de línguas**: uma década de pesquisa em linguística aplicada. 1. ed., Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020b.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo, Cortez, 1994.

MENDES, A. A. P. *et al.* (Org.). **Educação e Tecnologias**: Desafios dos Cenários de Aprendizagem 1.ed. Curitiba: Bagai, 2020.

MENDES, A, R.; FINARDI, K. R. Linguistic Education Under Revision: Globalization and EFL Teacher Education in Brazil. **Education and Linguistics Research**, ano 4, v. 1, 2018.

MORAN, J. M. Internet no ensino. **Comunicação & Educação**, n. 14, 1999. p. 17-26. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36839>. Acesso em: 02 ago. 2022.

MOORE, M. G. Theory of transactional distance. *In*: D. Keegan (ed.), **Theoretical principles of distance education**. London and New York: Routledge, p. 22-39, 1997.

MOORE, M. G. Teoria da Distância Transacional. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**. São Paulo, 2002.

PACHECO, C. A. **Aluno tecnológico**: o perfil do aluno e sua relação com o professor na era digital. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí, 2019.

PLANO de aula para professores. **Escola Educação**, 2015. Disponível em: <https://escolaeducacao.com.br/plano-de-aula/>. Acesso em: 15 ago. 2022.

SALOMÃO, A. C. B. Vizinhança global ou proximidade imposta? Impactos da comunicação intercultural mediada por computador sobre o papel da cultura no ensino de língua inglesa. **D.E.L.T.A.**, v. 27, n. 2, São Paulo, 2011, p. 235-256. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502011000200003. Acesso em: 03 ago. 2022.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento:** projeto de ensino e aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2002.

VARGAS, L. *et al.* **A interatividade e a distância transacional na educação a distância:** um estudo preliminar. SIED:EnPED. Pelotas/RS, 2016.

VETROMILLE-CASTRO, R.; FERREIRA, K. S. Redes sociais na formação de professores de línguas. *In:* ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson J. **Redes Sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender.** São Paulo: Parábola Editorial.