

## APRENDER A ENSINAR EM UM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO DE EMERGÊNCIA: ESTÁGIO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19.<sup>1</sup>

Aline de Oliveira Viana<sup>2</sup>

### Resumo

No processo de formação de professores de língua estrangeira, as práticas são etapas essenciais para compor os processos de aprendizagem sobre o conhecimento das abordagens e métodos explorados ao longo das disciplinas. A partir desses processos, é possível conhecer a rotina das instituições, materiais didáticos, documentos formais e antecipar-se aos desafios que a vivência em sala de aula apresenta. Este momento é marcado pela complexidade para alunos e formadores. No ano de 2020, se soma esse desafio a realização dessas atividades em meio a uma pandemia que exigiu das instituições a implantação do Ensino Remoto Emergencial – ERE – (HODGES et al. 2020). Considerando a relevância desse momento histórico, este trabalho se propõe, por meio de um Relato de Experiência a descrever a regência em espanhol em um curso livre no contexto da pandemia de covid-19. Somado a este macro objetivo, propõe-se também analisar as potencialidades e limites das ferramentas utilizadas durante as práticas no ERE para o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas tendo em vista as dificuldades operacionais e pedagógicas de iniciar um estágio às pressas para garantir o cumprimento das regras institucionais. Para alcançar êxito nesse objetivo, os apontamentos do relato analisaram, criticamente, os fatos do estágio, guiados por referenciais teóricos sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no contexto educacional (KENSKI, 2006; SANTAELLA, 2013). Da análise, foi possível detectar que, neste período, além das questões de metodologias e técnicas educacionais inerentes a este processo, houve uma grande demanda pelo desenvolvimento do letramento digital, adaptação ao ensino a distância e o stress causado por estas exigências, aliada aos medos e perdas que afetaram o estado emocional de todos os atores do processo ensino-aprendizagem. Compreender esse contexto de crise foi essencial para estudar esse fenômeno. A partir dessa percepção, foi possível observar o potencial das atividades remotas sem esquecer que esse processo necessitava de capacitações niveladoras de letramento digital, bem como adequações de infraestrutura e acessibilidade. Este trabalho é um ponto de partida para refletir sobre as experiências educacionais do período, que é recente e, portanto, requer mais análises e olhares para fins de pesquisa e possíveis redefinições de teorias e práticas educacionais.

**Palavras-chave:** Ensino Remoto de Emergência, letramento digital; formação docente.

### LEARNING TO TEACH IN AN EMERGENCY REMOTE TEACHING CONTEXT: INTERNSHIP DURING THE COVID-19 PANDEMIC.

### Abstract

In the process of training foreign language teachers, the practices are essential stages to compose the learning processes about the knowledge of approaches and methods exploited throughout the subjects. From these processes, it is possible to know the routine of institutions, teaching materials, formal documents and stay ahead of the challenges that life in the classroom presents. This moment is marked by complexity for students and trainers. In the year 2020, it is added to this challenge to do so in the face of a global pandemic that has required institutions to implement Emergency Remote Teaching – ERE – (HODGES *et al.* 2020). Considering the relevance of this historical moment, this work proposed, through an Experience Report, to report the regency in Spanish in a free course in the context of the COVID-19 pandemic. Added to this macro-objective, it was also proposed to analyze the potentialities and limits of the tools used in the practices in the ERE for the work with the four linguistic abilities faced with the operational and pedagogical difficulties of launching an internship in a hurry to guarantee

<sup>1</sup> Artigo recebido em 13/02/2023. Aprovado em 02/06/2023. Publicado em 06/07/2023.

<sup>2</sup> Assistente em Administração na Universidade Federal do Ceará. E-mail: [alinedeoviana@ufc.br](mailto:alinedeoviana@ufc.br)

compliance with institutional regulations. To achieve success in this objective, the notes of the report critically analyzed the facts of the internship, guided by the theoretical notes on the use of Information Technology (ICT) and Communication in an educational context (KENSKI, 2006; SANTAELLA, 2013). From the analysis, it was possible to perceive that in this period, in addition to the issues of educational methodologies and techniques inherent in this process, there was the speed and ferocity of digital literacy, adaptation to remote teaching, and the stress caused by these demands and by the fears and losses that affected the emotions of all the actors in the teaching-learning process. Therefore, it is necessary to understand that the lived experience is inserted in a time cut that requires reflecting on successes and problems to look at the potential of remote activities without forgetting that this process needed training leveling of digital literacies as well as infrastructure adjustments. This work presents important points of the educational experiences of the period that is recent and therefore needs more analysis and views for research purposes and possible redefinitions of educational theories and practices.

**Keywords:** Emergency Remote Teaching; digital literacy; teacher training.

## **APRENDER A ENSEÑAR EN UN CONTEXTO DE ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA: PASANTÍA DURANTE LA PANDEMIA DE COVID-19.**

### **Resumen**

Em el proceso de formación de profesores de lenguas extranjeras, las prácticas son etapas esenciales para componer los procesos de aprendizaje acerca de los conocimientos de abordajes y métodos explorados a lo largo de las asignaturas. A partir de esos procesos, es posible conocer la rutina de instituciones, materiales didácticos, documentos formales y quedarse delante de los desafíos presenta la vida en el aula. Este momento es marcado por la complejidad para alumnos y formadores. Em el año de 2020, se añade a este desafío hacerlo delante de una pandemia que exigió de las instituciones poner en marcha la Enseñanza Remota de Emergencia – ERE – (HODGES *et al.* 2020). Considerando la relevancia de este momento histórico, este trabajo se propone, por medio de un Relato de Experiencia, relatar la regencia en lengua española en un curso libre en el contexto de la pandemia de covid-19. Sumado a ese macroobjetivo, también se propone analizar las potencialidades y límites de las herramientas utilizadas durante las prácticas en la ERE para el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas delante de las dificultades operativas y pedagógicas de poner en marcha una pasantía de modo apresurado para garantizar el cumplimiento de las normas institucionales. Para lograr éxito en dicho objetivo, los apuntes del relato analizaron de modo crítico los hechos de la pasantía, orientada por las referencias teóricas sobre el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación en el contexto educacional (KENSKI, 2006; SANTAELLA, 2013). A partir del análisis, fue posible detectar que, em este período, además de las cuestiones de metodologías y técnicas educacionales inherentes a este proceso, hubo un fuerte empeño por la literacidad digital, la adaptación a la enseñanza remota y el estrés causado por estas exigencias y por los miedos y pérdidas que afectaron el estado emocional de todos los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje. Comprender ese contexto de crisis fue esencial para estudiar tal fenómeno. A partir de esta percepción, fue posible observar las potencialidades de las actividades remotas sin olvidar que este proceso necesitaba nivelación formativa de las literacidades digitales, además de adecuaciones de infraestructura y de accesibilidad. Este trabajo es un punto de partida para reflexionar sobre las vivencias educacionales del período, que es reciente y por eso requiere más análisis y miradas con finalidades de investigación y posibles redefiniciones de teorías y prácticas educativas.

**Palabras clave:** Enseñanza Remota de Emergencia; literacidad digital; formación de profesores.

### **Introdução**

No contexto da pandemia COVID-19, o mundo precisou deter sua marcha por um longo período. No Brasil, em meados de março de 2020, iniciou-se os movimentos de paralização de atividades de modo presencial, trasladando ao espaço doméstico a vida institucional, após o primeiro caso oficialmente registrado no país, como data de 26 de fevereiro.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Informação obtida no site do Senado Federal. Disponível em <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2022/02/23/doiis-anos-do-primeiro-caso-de-coronavirus-no-brasil> Acesso em 10 de maio de 2022.

Na Universidade Federal do Ceará (UFC), as atividades foram suspensas em 17 de março. Inicialmente, a suspensão seria de 15 dias, mantendo em operação os serviços essenciais, como os de saúde, e limpeza e manutenção predial.<sup>4</sup>

Entretanto, os quinze dias iniciais se transformaram em (mais de) dois anos até que houvesse o pleno retorno às atividades de modo presencial, o que havia sido determinado pela gestão de pessoas do governo federal. Assim, em 6 de junho de 2022, todos os servidores federais regressaram ao trabalho.<sup>5</sup>

Nesses dois anos, muitos foram os desafios pessoais e laborais decorrentes deste contexto de pandemia. Entre as diversas nuances dos fenômenos que emergiram entre os anos 2020 e 2021, este trabalho se propõe a relatar uma experiência de estágio de regência de língua estrangeira realizado durante a pandemia. O referido estágio teria início em 17 de fevereiro de 2020, com final previsto para 25 de junho em um semestre com 100 dias letivos. O local de realização também era na UFC, na Casa de Cultura Hispânica (CCH), espaço onde é ofertado curso livre do idioma hispânico.

Com o isolamento iniciado em março, alguns centros e faculdades persistiram em continuar suas atividades, ainda que remotamente, ignorando a situação sanitária e socioemocional da comunidade acadêmica. Entretanto, esse não foi o caso do Centro de Humanidades, local onde está alocado o curso de Letras. Desse modo, a disciplina de estágio, bem como o espaço de realização deste, pararam suas atividades até que a administração superior oferecesse condições de trabalho remoto, como formações, equipamentos e ferramentas de trabalho.

Em meio ao conflito de entendimentos que perpassavam por uma seara ideológica, decorreram meses até que a Universidade elaborasse o Plano Pedagógico de Emergência (PPE), datado de 2 de julho de 2020 por meio da Resolução nº 03 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. O referido documento determinava datas e orientações para o regresso das atividades de ensino, inclusive as atividades da CCH. O semestre de 100 dias foi encurtado, passando a 85 dias letivos, de modo que a comunidade teria até 22 de outubro para concluir o semestre 2020.1.

---

<sup>4</sup> Informações obtidas no site da UFC. Disponível em: [https://www.ufc.br/images/\\_files/noticias/2020/200317\\_oficio\\_circular\\_progep.pdf](https://www.ufc.br/images/_files/noticias/2020/200317_oficio_circular_progep.pdf) Acesso em 10 de maio de 2022.

<sup>5</sup> Informação obtida no site do governo federal. Disponível em: <https://www.gov.br/servidor/pt-br/assuntos/noticias/2022/maio/servidores-federais-devem-retornar-ao-trabalho-presencial-a-partir-de-6-de-junho> Acesso em 10 de maio de 2022.

Percebe-se, por meio do documento, a pressa em seguir com as atividades em condições ainda incipientes e insalubres. Embora a ideia fosse seguir remotamente e a Universidade tenha fornecido equipamentos para alunos vulneráveis e realizado formações para o corpo docentes, outras questões da diversidade de letramento e de cunho social e emocional não foram consideradas. Apesar dessas nuances, no ímpeto de seguir no processo formativo sem atrasos e com receio de adiar ainda mais o período de estágio, a autora deste artigo seguiu com o proposto pelo PPE.

Há ainda outras duas personagens relevantes nesse relato: a professora orientadora da disciplina e a supervisora do estágio. O contato da estagiária com ambas havia sido interrompido junto com as atividades. A partir do PPE, a professora supervisora, por telefone, entrou em contato com a estagiária para tratar do novo cronograma, materiais didáticos, ambiente virtual de aprendizagem, avaliações e outros pactos. Havia muito o que planejar, produzir e praticar para a continuidade das atividades, porém, sem uma infraestrutura pensada para o ensino a distância, em um curso livre todo estruturado para o presencial. Entretanto, havia o senso de urgência do tempo que não podia esperar no espaço acadêmico.

Essas decisões e práticas constituem o que Hodges *et al.* (2020) nomeiam como Ensino Remoto de Emergência (ERE), cujo conceito será tratado mais adiante neste artigo. O ERE é uma das formas para definir os métodos de desenvolvimento das atividades de ensino praticados pelos profissionais de educação durante a pandemia (ANDRADE y VIDAL, 2021).

Neste cenário, esse trabalho tem como objetivo apresentar um relato de experiência de estágio em língua espanhola em um curso livre no contexto da pandemia COVID-19. Acrescido a esse macro-objetivo, também se propõe a analisar as potencialidades e, principalmente, os limites das ferramentas tecnológicas eleitas no ERE para o trabalho com as habilidades linguísticas.

### **Definições metodológicas**

Para lograr êxito nos objetivos propostos, este artigo foi desenvolvido por meio de um relato de experiência (RE). De acordo com Mussi *et al.* (2021), o RE, ainda que não se configure como uma investigação, é um relato de vivências oriundas de investigações, ensino, projetos ou outros contextos acadêmicos de aplicação crítica e reflexiva, sem prescindir de abordagens e procedimentos teórico-metodológicos. Assim, o RE, embora não traga instrumentos e técnicas rigorosas dentro de limites definidos, abre a possibilidade de agregar diversas opções de teorias

e métodos (DALTRO; FARIA 2019). Segundo os mesmos autores, o RE recorre a um texto descritivo que valoriza as habilidades interpretativas e analíticas dos fenômenos estudados.

Para Gil (2008), é no campo da observação que reside um ponto importante que antecede o RE, pois considera os procedimentos como método. O autor destaca que, no campo das ciências sociais, é possível combinar diversos métodos e procedimentos.

Embora não se possa determinar o RE como uma investigação-ação ou estudo de caso, não se pode desenvolvê-lo prescindindo da participação ativa do autor no fenômeno estudado (DALTRO; FARIA 2019).

Dalto & Faria (2019) e Gil (2008) recordam, ainda, que o texto deve buscar aproximar-se do empirismo, sem esquecer de apresentar referencial teórico e coleta de dados, os quais deverão passar por análise e interpretação crítica, além de serem complementados com documentação comprobatória da trajetória relatada. Neste trabalho, os documentos foram produzidos, coletados e apresentados ao longo do acompanhamento do estágio.

A partir das considerações que validam a RE enquanto texto científico, este trabalho foi elaborado a partir das sugestões de Musi *et al.* (2021) em uma proposta de estruturação e composição de uma RE, uma espécie de roteiro com composições básicas. Seguindo este modelo, o trabalho se divide em seções que contemplam os seguintes elementos, embora não precisem explicitar nos títulos: 1) Introdução, com contextualização e objetivos; 2) Materiais, métodos e procedimentos metodológicos, com descrição de local, definição temporal, caracterização da atividade relatada, público da ação, recursos/instrumentos e critérios de análise; 3) Resultados e discussões, com descrição crítico-reflexiva em que se dialoga acerca do fenômeno partindo da teoria; 4) Considerações finais, com a síntese dos resultados, elencando as dificuldades e potencialidades do trabalho e, por fim, 5) Referências que foram utilizadas e ratificam o caráter científico do texto.

Dessa forma, prosseguindo com a proposta de costura do texto da RE para esta seção, deve-se situar espacial e temporalmente este trabalho. Como dito na introdução, o espaço compreende o ambiente físico e virtual da Casa de Cultura Hispânica, que é parte das Casas de Cultura Estrangeira da Universidade Federal do Ceará. Temporalmente, o período este entre 17 de fevereiro de 2020 e 13 de outubro de 2020, data em que foi entregue o relatório de estágio, requisito para conclusão da atividade curricular.

Por sua vez, a atividade curricular da disciplina, onde se desenvolveram os fenômenos analisados, trata-se de um estágio a nível de graduação no curso de Língua Espanhola como língua estrangeira, realizado em um curso livre de idiomas. O fenômeno foi analisado por meio

de técnicas de observação participante, combinada com análise documental, o que foi registrado de modo sistemático para análise posterior. (SEVERINO, 2013).

Com base na classificação de Lakatos (2017) e Gil (2008), a amostra foi do tipo por conveniência e não probabilística, selecionada em um universo em que o grupo estudado representa um recorte deste, em decorrência do acesso aos participantes do fenômeno. Portanto, no que diz respeito ao público relatado aqui, o universo é formado por estudantes de espanhol em um curso livre de idiomas, em um contexto de ERE.

Para ancorar a investigação, se empregou a análise de documentos, embora o foco deste RE tenha sido considerar o desenrolar dos processos e relações sociais dentro do contexto educacional. Os documentos, de todo modo, foram importantes registros históricos, considerando o período da pandemia. Entre eles, pode-se citar aqueles gerados a partir do contexto das vivências de ensino-aprendizagem: materiais didáticos, exercícios e avaliações que possibilitaram investigar os processos sociais e culturais (GIL, 2008).

Para que o RE possa ir além de uma mera descrição analítica do estágio, foi necessário definir um critério de análise como referência para avaliar o processo de aprendizagem dos alunos. Dessa forma, as quatro habilidades linguísticas foram a bússola sob a qual o olhar analítico se debruçou para que se pudesse analisar o fenômeno.

Segundo Cassany, Luna y Sanz (2003), as quatro habilidades ou destrezas linguísticas se originam a partir da premissa de que a língua só pode se realizar de quatro formas, desde que tenha finalidade comunicativa, de acordo com o papel que o falante venha a ter, seja por expressão escrita ou oral. Esse conceito também é trabalhado por outros autores, porém com nomenclaturas distintas: destreza, capacidade comunicativa ou microhabilidades. (CASSANY, LUNA Y SANZ; 2003). Neste artigo, utilizou-se as terminologias de habilidades ou destrezas comunicativas ou linguísticas.

A partir das proposições de Cassany, Luna y Sanz (2003), o RE tratou do desenvolvimento das destrezas segundo os papéis do código e do processo comunicativo, analisando, assim: 1) a compreensão auditiva, 2) compreensão leitora 3) produção escrita y 4) produção oral.

Falar de processos de ensino e aprendizagem, perpassa por falar de instrumentos, abordagens e técnicas de trabalho que podem ser compreendidas como tecnologias para o desenvolvimento do processo (KENSKI, 2003). Para a autora, desde simples canetas a um computador podem ser entendidos como aparatos tecnológicos. Por esse conceito, se compreende que tecnologia é uma palavra que emana diversos significados e possibilidades.

Portanto, torna-se necessário pactuar, neste momento, o conceito de tecnologia a ser utilizado aqui, que será o de TIC (Tecnologias da Informação e da Comunicação), englobando as “novas tecnologias”, que, conforme propõe Martín (2020), são as ferramentas de TIC “essenciais para melhorar o desenvolvimento (meta)cognitivo dos estudantes de língua estrangeira”. Depreende-se assim, que uma das premissas basilares deste RE é a compreensão das TIC como elementos de novidade e inovação que são aplicados com objetivos didáticos e direcionados a expressão, comunicação e o trabalho de desenvolvimento linguístico, fonético, gramatical, lexical, discursivo-pragmático e afetivo de alunos em contexto educativo (MARTÍN,2020).

### **Transformações sociais com as TIC na sociedade e na educação**

A percepção sobre as tecnologias, entre meados dos anos 1950 até hoje, tem permeado o imaginário popular, em obras ficcionais, que levam as pessoas a uma zona de medo do uso de aparatos e programas ou aplicativos, temendo, inclusive, viver em um mundo onde a humanidade ceda lugar aos robôs (KENSKI,2003).

Entretanto, como tranquiliza Santaella (2013) nenhuma tecnologia da linguagem ou comunicação poderá eliminar o fator humano. Segundo Lévy (1998), o que ocorre são definições dos modos e forma de ensinar, aprender, ler, informar-se, criar e comunicar-se, seja por som ou imagem, ou seja, são criadas formas de processar e manifestar a cognição. Santaella (2013) resume esses processos em processos de expressão de produzir, transmitir, receber informação, conhecimento e arte.

Considerando que a educação ocupa uma dimensão importante da existência humana, é evidente que ela sofre impactos das TIC. Nos espaços educativos, essas mudanças geram novas necessidades metodológicas, didáticas e obriga a uma rápida readequação de métodos, teorias e percepção de como fazer educação a partir dos câmbios cognitivos envoltos nos atuais processos de ensino-aprendizagem (KENSKI,2003).

Além das mudanças mencionadas e de atualizações incessantes de programas e aparatos físicos, a forma como as mensagens e dados transitam, desde o emissor até o destino final, também foi afetada. Criou-se, assim, novos paradigmas de tempo e espaço, quando grandes volumes de informações são produzidos e armazenados em servidores com alta capacidade (SANTAELLA, 2013).

Com as atuais formas de ensino a distância ou outras formas de educação mediada por tecnologia, é possível que uma classe seja realizada em um espaço e tempo e só venha a ser

assistida em outro espaço ou tempo, ou seja, em qualquer horário e local (ou mesmo fora) do planeta. Este paradigma é o que Santaella (2013) chama de ubiquidade. Embora vendido como elemento de vantagens e ganhos, sem considerar outras nuances e variáveis, o uso acrítico e não democrático desse artifício moderno, pode recair em um processo caótico.

Kenski (2003) considera que a ubiquidade altera as formas de realizar tarefas e as representações, ou seja, a forma de pensar e representar a realidade. Entre essas representações, no contexto educativo, estão os papéis da identidade docente e dos alunos, sendo afetados a partir do momento em que surgem novas formas de ensinar e aprender.

Para Lévy (1998), o professor passa a ter um papel de “animador da aprendizagem”, servindo aos alunos como um guia de informações e auxiliando-os a resolver problemas. Já Kenski (2003) considera que o professor passa a ter um papel de orientador, como um companheiro dos alunos, distanciando-se deles e atuando mais como o mensageiro de um conhecimento a ser compartilhado e repartido entre os receptores da mensagem.

Com a emergência desses novos papéis, emerge também a demanda por novas composições e inovações em materiais didáticos e recursos educacionais (SANTAELLA, 2013). Para Santaella (2013), os recursos devem ser 1) *simples* para que não demandem grande capacidade de armazenamento e processamento 2) *adaptáveis*, para que possam ser trabalhados em diversos dispositivos, o que resguarda relação com a ubiquidade e acessibilidade 3) *individualizados*, para que possa manter uma relação de significado com cada aluno e possa ser customizável e 4) *comunicáveis*, para que possam ser compartilháveis e colaborativos.

Contudo, Santaella (2013) recorda que, no Brasil, há um grande obstáculo de cunho tecnológico em relação à transmissão dos dados. Além disso, as disparidades sociais estabelecem recortes significativos na medida em que boa parte da população não dispõe de dispositivos e redes capazes de fornecer o conteúdo adequadamente.

Indo além da colocação da autora, é importante destacar que outros fatores afetam fortemente a forma como o ensino remoto é recebido em contextos de alunos vulneráveis. Há fatores emocionais, culturais e sociais a serem considerados, como o ambiente que, muitas vezes, possui ruídos e interrupções, além de questões emocionais emergentes desses contextos.

É mister considerar ainda que, além do aluno, há dificuldades que partem dos docentes, os quais, em muitos casos, precisam contar com iniciativas próprias de capacitação e aquisição ou montagem da infraestrutura necessária para as aulas. É, importante, assim, pensar também sobre a formação docente e o desenvolvimento de suas habilidades e competências para ensinar por meio das TIC.



## **Letramento digital e formação docente**

Como vem sendo discutido neste texto, as tecnologias são soluções para problemas de uma determinada época. Elas vão sendo utilizadas até que seu uso se torne trivial e naturalizado ao ponto que não mais se reflita sobre elas. Para Freitas (2010), a escola deve ter o papel de apresentar e manter o uso crítico sobre as TIC, pois as informações e ferramentas estão em constante fluxo e mudanças, exigindo que as pessoas se mantenham em constante estado de aprendizado (KENSKI, 2003).

Freitas (2010) enfatiza que usar TIC, ou seja, acessar, gerenciar, integrar, avaliar e criar informação, dentro da sociedade do conhecimento, demanda que os indivíduos tenham habilidades de localizar, avaliar e usar uma determinada informação de modo efetivo no contexto adequado. A essas habilidades a autora denomina “letramento digital”. Para conseguir desenvolvê-las, Freitas (2010) alerta que é necessário superar o uso meramente funcional de uma ferramenta para que seu uso se configure como uma prática social, ou seja, que seja utilizado de forma consciente, a partir de um conhecimento crítico. Considerando a diversidade e as mudanças rápidas dessas ferramentas, bem como as incessantes práticas sociais decorrentes das tecnologias, a autora defende o uso da terminologia letramentos digitais, de modo plural.

A partir dessas proposições, no que diz respeito a escola, Freitas (2010) coloca-a no lugar central para o desenvolvimento dos letramentos digitais, o que exige dos educadores mais que a integração de aparatos em suas práticas. De acordo com a pesquisadora, para que os professores possam trabalhar com as TIC enquanto práticas sociais, é necessário que conheçam os gêneros discursivos e as linguagens digitais dos alunos para que possam integrar e manter as TICs no cotidiano escolar de modo criativo e construtivo (FREITAS, 2010).

A partir de mais essa preocupação de cunho didático-pedagógico, o papel do professor passa a ser também campo de constantes mudanças como já citado por Lévy (1998) e Kenski (2003) e, agora, reforçado por Freitas (2010). O professor sai de um lugar sagrado de quem tudo sabe para uma nova seara em que também precisa desenvolver seus múltiplos letramentos.

Como essa preocupação representativa e formativa, Freitas (2010) complementa que os materiais, técnicas e recursos também devem se transmutar para que não haja mera transposição de aulas do formato presencial e bancário para o uso de recursos digitais sem o devido objetivo e sentido didático.

Lévy (1998) reforça a ideia de Freitas (2010) e convida os professores a repensar essa transmutação a partir de novas configurações cognitivas e de linguagem originadas pela inserção das TIC na educação. Kenski (2003) complementa que, para que se insira as TIC na prática pedagógica, é necessário tempo e familiaridade, além de reflexão e percepção sobre as possibilidades e limites das tecnologias nesse contexto.

Assim como Santaella (2013), Kenski (2003) não vê as TIC como uma panaceia para a educação. Seu uso requer melhorias infraestruturais não só na educação básica, mas também nos espaços de formação de professores, além de fortes avanços na democratização do acesso e uso das TIC. Somente com políticas públicas e compromisso governamental se pode pensar em formação de profissionais da educação que estejam alinhados e atentos às necessidades emergentes (KENSKI,2003).

### **Ensinar em um contexto de Ensino Remoto de Emergência**

A pandemia do vírus COVID-19 instaurou um caos sobretudo nos anos 2020 e 2021. Aliada a um governo que atuava no contraponto às preocupações sociais urgentes, as consequências na educação também foram danosas.

Exigiu-se, como caráter de urgência e em tom acusatório, rápidas respostas de trabalhadores de áreas administrativas, docentes e alunos para a manutenção das atividades de ensino-aprendizagem, mesmo durante o período de isolamento social, transferindo tudo que era realizado de forma presencial para o online (HODGES *et al.*,2020).

Todavia, nem todas as instituições e seus grupos estavam prontos para esse modelo. É possível redesenhar cursos planejados para o formato presencial, porém, a estimativa é de cerca de 9 meses até que se iniciem as aulas online (HODGES *et al.*, 2020). Na pandemia, essa exigência ocorreu com um prazo sem precedentes. No caso mencionado na UFC, foram meses de atividades suspensas, mas somente cerca de um mês para a adaptação ao remoto. É preciso considerar, ainda, como assinala Hodges *et al* (2020), que além dos desafios administrativos e técnicos, as pessoas passavam por adaptações emocionais e de rotinas em suas atividades domésticas.

O resultado dessa urgência pode ser ilustrado pelo dado de que mais de 65% de professores conduziram as aulas seguindo os materiais impressos e métodos que praticavam nas aulas expositivas presenciais na educação básica (ANDRADE Y VIDAL, 2021).

Esse cenário educacional visto na pandemia é caracterizado e pode ser definido por um conceito que busca definir a oferta de aulas em circunstâncias desfavoráveis, o Ensino Remoto de Emergência (ERE):

“O Ensino Remoto de Emergência (ERE) apresenta uma mudança temporária na entrega de instrução para um modo de entrega alternativo devido a circunstâncias de crise. Implica no uso de soluções de ensino totalmente remotas para instruções ou educação que, de outro modo, seriam realizadas de forma presencial ou em formato híbrido e que voltarão a esse formato uma vez que a crise ou emergência regredam.” Tradução livre de Hodges *et al* (2020)

De acordo com os autores que difundiram esse conceito, o ERE não é um modelo definitivo, e sim uma alternativa de entrega de educação para momentos de crise em que a única opção é valer-se de recursos de ensino remoto. É importante, portanto, que não se pense nessas soluções como mero recurso, mas que também, a partir da experiência, sejam analisados os processos educativos para que não se comentam e reproduzam erros.

É imprescindível, também, não incorrer no erro de considerar que o ERE é exitoso, o que pode levar a outro problema: a exclusão de alunos que não tem acesso a ferramentas e redes adequados. Grande parte dos professores analisam que, na pandemia, os estudantes pobres tiveram perdas importantes no processo por não ter um ambiente adequado para os estudos (ANDRADE Y VIDAL, 2021).

Além desses pontos, os estudantes estão em casa isolados, longe do acompanhamento rotineiro da escola, que, por sua vez, não estava preparada para gerenciar cursos nessa modalidade. O aluno, por vezes, não estava pronto para adquirir maior protagonismo no processo de aprendizagem. Para diminuir o impacto desse problema, novos modelos que utilizem avaliações progressivas, com perguntas abertas e ferramentas colaborativas devem ser adotados (XAVIER *et al*, 2020).

A partir das questões apresentadas, embora se tenha tentado executar boas soluções, todo o processo de mudança exigiu uma agilidade ainda maior que o habitual ao se falar de TIC, causando grande estresse em todos os envolvidos. O ensino híbrido ou remoto praticado nesse período, vem sendo incluído em agendas políticas sem pensar nas mudanças que se fazem necessárias. Sem a infraestrutura adequada em bibliotecas, lares e serviços, a educação a distância pode recair nos problemas da educação presencial (HODGES *et al.*,2020).

## **Do presencial ao emergencial**

Uma vez definidas as considerações teóricas que fundamentam a análise deste artigo, é possível realizar o RE das vivências e o desenrolar do estágio sob uma perspectiva crítica.

Antes de prosseguir, informa-se uma convenção importante para este trabalho: a professora da disciplina de estágio será a Professora D e a professora supervisora do campo de estágio será a Professora S.

Após alinhamentos e procedimentos burocráticos iniciais, o estágio teve início por meio de observação das aulas que seria sucedida pelas práticas após finalizada a primeira unidade do semestre. Nesse meio tempo, discutia-se com a Professora S o cronograma e iam sendo estabelecidos alguns pactos a partir de preferências da supervisora com base no perfil da turma.

Não obstante, como já mencionado, a pandemia de COVID-19, que já se disseminava em todo o mundo, alcançou o estado do Ceará. Com isso, as atividades da UFC foram suspensas, dentre elas, as atividades de graduação e as aulas da CCH.

O período de suspensão foi estendido até o mês de junho. Durante essa época os contatos com as professoras eram escassos, sendo mantidos apenas para assuntos pontuais até o mês de junho quando a administração superior iniciou as discussões que resultaram no PPE com as definições de volta às aulas.

Com o PPE escrito sob forma de resolução e aprovado pelo conselho da Universidade, a administração passou um recado de imposição sobre a urgência deste retorno. O PPE e esse posicionamento foram alvo de críticas, pois, além das questões mencionadas neste trabalho, como questões pedagógicas, letramento digital e infraestrutura, havia o problema de acesso de muitos discentes.

No caso do estágio tema desse trabalho, apesar das críticas e ponderações acerca do PPE, as professoras envolvidas e a estagiária cumpriram o previsto para que não houvesse prejuízos ao seu percurso profissional e acadêmico e não atrasasse o semestre dos alunos do curso de idiomas.

Para tal, o primeiro passo foi realizar o planejamento do semestre de 85 dias em um contexto de ERE. Os cursos das Casas de Cultura Estrangeira, que não tinham infraestrutura nem planos para aulas EAD, viram-se com o desafio de conduzir aulas totalmente virtuais e com apenas um mês de planejamento e preparação antes do início das aulas.

Para a estagiária e a Professora S, uma das diretrizes definidas pela CCH seria a realização de apenas uma bateria de avaliações e não duas, como acontecia nas aulas presenciais. Cada bateria de provas compõe quatro avaliações: compreensão auditiva, compreensão textual, produção escrita e produção oral, estando alinhadas às habilidades linguísticas/comunicativas.

À estagiária, a Professora S recomendou que, no cronograma, as aulas síncronas e assíncronas fossem intercaladas. Dessa forma, às terças-feiras, eram realizadas aulas síncronas e, às quintas-feiras, havia momento assíncrono para realização de atividades.

Uma vez definido o cronograma, ele também foi apresentado à Professora D. Na dinâmica do acompanhamento do estágio, semanalmente, os planos de aulas e materiais utilizados eram apresentados a ela para validação e sugestões. À Professora S, cabia acompanhar as aulas rotineiramente. Entretanto, esse acompanhamento foi realizado de modo pontual.

Aqui, é importante retornar à Hodges *et al* (2020) que esclarece que, no ERE, exige-se dos professores que se tornem especialistas em aulas online, tendo escassos dias ou semanas para preparar classes, conhecer conteúdos e preparar materiais e atividades. No caso da UFC, não havia figuras que são essenciais para o sucesso de aulas remotas, como designers de materiais, tutores, redatores e revisores, a responsabilidade era toda voltada para o docente.

O processo de capacitação e adaptação docente era, e continua sendo, um desafio que a UFC busca superar por meio de ofertas de cursos de capacitação e criação de monitorias voluntárias de apoio em TIC. Entretanto, os cursos são de livre adesão, não havendo uma sistematização ou acompanhamento do efetivo aprendizado ou o devido tratamento da avaliação realizada pelos alunos.

Uma das soluções fornecidas pela UFC para as aulas remotas, foi a adesão ao Google for Education que dispõe do Google Classroom como plataforma integrada ao SIGAA (sistema acadêmico usado pelas casas de cultura). Neste estágio, o Classroom foi adotado para as aulas, com base nas seguintes motivações: 1) a estagiária não tinha acesso ao SIGAA que era somente para colaboradores das CCE e alunos; 2) o Classroom poderia ser usado de modo gratuito; 3) a ferramenta havia sido objetivo de formação da estagiária 4) permitia adicionar outros professores à turma, o que auxiliou no acompanhamento das professoras D e S e 5) permite usar outros recursos que poderiam apoiar as atividades, como o Google Forms, Docs e upload e download de documentos na nuvem que poderia favorecer as aulas assíncronas, bem como a multimodalidade.

Apesar da familiaridade da estagiária com a ferramenta, para a Professora S era uma novidade, o que gerou um pouco de dificuldade no início. Coube à estagiária orientá-la neste sentido. Com o passar dos dias, ela compreendeu melhor o uso e potencialidades.

Embora o Classroom não seja considerado por muitos pesquisadores como um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e haja críticas em relação à segurança dos dados de

usuários e da mercadorização da educação, em face das circunstâncias e ausência de infraestrutura, o sistema foi a melhor solução encontrada em curto espaço de tempo. Como Lorenzoni (2017) y Xavier *et al* (2020) chamam atenção, a mobilidade e a possibilidade de trabalho colaborativo são requisitos essenciais para o ensino remoto, o que era facilitado pela ferramenta escolhida, por meio da qual era possível adicionar som, imagem, links e realizar comentários, sugestões e correção das atividades.

Outra ferramenta escolhida foi o Google Meet que expandiu fortemente seu uso na pandemia, sobretudo nos meios corporativos e educacionais. Por ele, um grande número de pessoas podem participar de modo síncrono em chamadas de áudio e vídeo, permitindo ainda recursos de apresentação e complementos como aplicações de desenho em lousa, realização de chamadas etc. Esses recursos, principalmente a possibilidade de falar via microfone para todos, é basilar para aulas de línguas estrangeiras de abordagem comunicativa. Outro recurso de TIC utilizado foi o WhatsApp, aplicativo que já era usado pelo grupo nas aulas presenciais.

Realizadas essas considerações iniciais, é hora de tratar do desenrolar das práticas, por meio do relato dos êxitos e dificuldades encontrados no desafio de dar aulas em um contexto de ERE.

### **O material impresso como referência para aulas remotas**

Como vem sendo discutido neste texto, um dos riscos do modelo remoto é reproduzir os mesmos materiais, métodos e ferramentas de classes presenciais. Em situações de ERE, essa é uma armadilha praticamente inevitável quando o curso ou disciplina não dispõe de materiais previamente elaborados para o formato remoto ou não se abre à utilização de recursos abertos de educação.

Kenski (2003) chama atenção ao fato de que livros e materiais digitais não seguem a sequência clássica do impresso, pois permite mais interações, consultas, cruzamento de informações, acesso a inúmeros outros materiais e o trabalho com a multimodalidade.

Ainda que essa ponderação tenha sido considerada durante o estágio, o tempo disponibilizado para a produção de materiais para todo um semestre não foi o suficiente. Porém, foi possível criar materiais de apoio ao longo das aulas, utilizar vídeos que estimulassem a interação, usar recursos colaborativos do Classroom, embora, não se esqueça que todas essas ferramentas podem ser facilmente objeto de uso do formato presencial mediado por TIC.

Nesta turma, em especial, não houve problema com conexões, embora houvesse dificuldades de uso de todos os recursos, como do microfone. Mais adiante, este tema será desenvolvido. A fim de que os alunos, antes de iniciar o uso das ferramentas, pudessem desenvolver habilidades para o trabalho com o Classroom, foram disponibilizados materiais de apoio como forma de que desenvolvessem o letramento digital<sup>6</sup>.

No que diz respeito ao livro adotado pelo curso, as aulas seguiram com a utilização do livro *Vente 1*, de Marín, Ibañez y Morales o qual é adotado pela CCH. Mudar o material seria problemático, tendo em vista que ele é utilizado desde o primeiro semestre ao final do curso completo. Os alunos, portanto, já tinham o material que começou a ser utilizado antes do isolamento social. Para a realização das aulas síncronas e exercícios, os alunos também dispuseram de uma versão digitalizada em .pdf para uso em sala, sem comercialização nem reprodução, sem ferir direitos autorais, pois possuíam o material em casa.

Como o livro disponibilizado para a estagiária foi uma versão do professor, parte do esforço de preparação das aulas se constituiu em apagar as respostas digitalmente para abordar o material em sala virtual.

Em relação ao material, uma das preocupações centrais é a questão dos direitos autorais, um tema cuja discussão é importante ao se falar de recursos educacionais para aulas remotas.

Prevedello *et al.* (2015) destacam que as leis de direitos autorais são destinadas ao reconhecimento das obras originais e controle de propriedade intelectual sobre elas. Com o uso das TIC, manter esse controle e fiscalização é uma tarefa desafiadora, sobretudo no que diz respeito aos materiais digitais que estão na web.

Considerando que o professor, além de consumir é também autor de materiais, passa a ser um mediador de conhecimento e dos recursos e suportes por onde transitam as informações e o conhecimento em sala a fim de que sejam evitados conflitos de autoria (PREVEDELLO *et al.*,2015).

Como dito, o ERE exige mudanças velozes de técnicas e recursos. Se, por um lado, foi possível usar as TIC de modo qualificado, em outros momentos, nota-se que as classes incorreram em momentos muito expositivos e sem muita inovação, além de apresentar problemas técnicos.

Um dos exemplos que merece menção e que pode ilustrar que se deve ter cuidado para não cair em modismos ao se aventurar em novos métodos e recursos, como a gameficação, foi

---

<sup>6</sup> Exemplo de tutorial trabalhado com os alunos: Usar Classroom como Aluno | Google Classroom – Tutorial Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=LRO6cdDN9Ts>

o uso do Kahoot, que é um site com possibilidades de criar diversas atividades no formato de jogos educativos.

A ferramenta foi eleita para ser usada como exercício de revisão de conteúdo lexical. Apesar de bastante empolgação da estagiária com o uso das ferramentas em cursos de capacitação, ao aplicar na prática, a estratégia não funcionou bem. Poucos alunos compreenderam a dinâmica, mesmo com explicações prévias, poucos conseguiram realizar a atividade, que era síncrona.

A situação gerou frustração na turma e na estagiária. Passado o primeiro momento que, pessoalmente, foi de desânimo, é hora de refletir sobre os recursos sob um prisma pedagógico. A lição, portanto, não foi léxica, mas didática: ao se escolher ferramentas, ainda que inovadoras, modernas, atuais e que vem sendo pauta de estudos recentes, é preciso pensar melhor na adequação ao público e ao contexto em que estão inseridos.

### **As potencialidades e os limites para o desenvolvimento das quatro habilidades**

Como mencionado, desde o início do semestre, os alunos e a professora faziam parte de um grupo de WhatsApp. O aplicativo continuou a ser utilizado pela estagiária.

De modo geral, pode-se considerar que os alunos eram éticos e que a aplicação cumpriu seu papel no apoio às atividades e como meio de informações e comunicações rápidas e pontuais, sem que houvesse desentendimentos decorrentes de embates ideológicos e sem conteúdos ofensivos.

Aqui, se faz necessário discutir alguns pontos a partir do conceito de ubiquidade. As quintas-feiras, dia das aulas assíncronas, eram destinadas a uma espécie de plantão da estagiária no Meet e via WhatsApp. Contudo, os alunos pouco buscavam esse dia/horário, que correspondiam ao mesmo dia e hora das aulas presenciais. Percebeu-se que, fora dos limites de espaço e tempo convencional, impulsionado pelo uso de uma ferramenta TIC, os alunos buscavam tirar as dúvidas em horários e dias diferentes dos previamente agendados.

Essa atitude é definida por Santaella (2013) como ubiquidade espontânea. A autora defende que é necessário evitá-la e rumar para um direcionamento pensado para a educação a fim de que não se incorra em um processo caótico e fragmentado.

Kenski (2003) trata do tema a partir da reconfiguração de espaços clássicos de uma instituição que migram à dimensão privada. A partir da colocação da autora, pode-se considerar que, antes, os alunos ocupavam os espaços da UFC, a CCH, biblioteca, pátios etc. Agora,



ocupam aplicativos, como o Classroom, Meet e WhatsApp em espaços e tempos diversificados, muitas vezes em âmbitos pessoais, em casa, com amigos ou no trabalho.

Considerando a colocação das autoras, vê-se que estabelecer e manter limites de tempo e privacidade da ubiquidade, principalmente durante o ERE, é uma tarefa rotineira de persistência por parte do docente.

Além das aplicações já discutidas, faz-se necessário falar sobre o Meet, programa online para realização de chamadas e reuniões com grandes grupos. Tal necessidade se justifica por ter sido o palco em que aconteceram as aulas. Compreender a dinâmica de dar aulas dessa forma será, também, um meio de atingir um dos objetivos deste artigo, que é compreender os resultados deste estágio, analisando o processo de aprendizagem das quatro destrezas.

Um dos pontos mais críticos do estágio foi o trabalho com as destrezas de produção oral e escrita. Embora a ferramenta Meet tenha sido útil para os momentos síncronos, apresentava algumas limitações. Em sala, era possível aos alunos interagir entre si, o que se tornava inviável pelo Meet. Outro ponto que foi sendo superado aos poucos, mas, ainda assim, não chegou ao esperado, foi a participação dos alunos. Muitos, inicialmente, escondiam-se em seus avatares, alegando que estavam sem microfone ou não tinham como falar naquele momento. Neste sentido, além de não ser possível desenvolver ou treinar a fala naquele momento, também dificultava à professora avaliar a turma. Esse cenário, impulsionava a aula para momentos muito expositivos.

Além disso, alguns alunos preferiam escrever no chat em lugar de se expressar oralmente. O que, também, privilegiava uma destreza em detrimento de outra, mas também não desenvolvia a destreza escrita, pois eram frases pontuais e, muitas vezes, repetitivas e curtas.

Para tentar contornar o problema, foram passadas atividades, inclusive avaliativas, em que os alunos, em dupla, precisavam gravar áudios ou escrever textos e depositar no Classroom, a partir de leituras e vídeos trabalhados previamente. Assim, treinavam as quatro destrezas e podiam receber feedbacks. Entretanto, só foi possível realizar essas tarefas de forma assíncrona e não de maneira síncrona e dinâmica como acontecia no presencial.

Outro fator relevante entre as limitações do Meet, está no fato de que os alunos, ou não possuíam câmeras ou não se sentiam à vontade de abri-las, prejudicando, assim, outros elementos comunicativos que precisam ser desenvolvidos junto às quatro destrezas, como o gestual, olhares e pausas por exemplo.

Por sua vez, as aulas assíncronas que poderiam auxiliar no desenvolvimento ou em outras formas de trabalhar as quatro habilidades, não tiveram, praticamente, adesão dos alunos, o que reduzia drasticamente a carga horária que estaria disponível em um contexto presencial.

Para superar os desafios, a estagiária tentou trazer temas que se aproximassem do cotidiano dos alunos, temas de interesse de jovens entre 20 a 30 anos (perfil da turma) e estimular que participassem por meio de perguntas direcionadas ou atividades interativas. Com essas estratégias, ao longo das aulas, a participação espontânea melhorou, mas, ainda estava distante do tempo qualificado que costumava acontecer no contexto presencial.

Ante o exposto, pode-se perceber que, apesar das preocupações de planejamento e da seleção de ferramentas, somente ao longo do desenvolvimento das aulas se pode verificar como a turma recebeu os estímulos e lidou com as ferramentas. Cabe, portanto, ao docente avaliar, a cada aula, não só como a turma está lidando com o conteúdo, mas também com os métodos e instrumentos. É necessário adotar estratégias compatíveis com o nível dos alunos, sem esquecer de utilizar recursos que estejam à disposição de todos, favorecendo a participação.

No caso da turma relatada, apesar das dificuldades, desafios e limitações, não houve evasão nem reprovações considerando o número inicial de alunos que retornaram no período remoto. Esse resultado pode ter sido favorecido pelo fato de que foram trabalhos não só conteúdos de língua. Houve a preocupação da estagiária em desenvolver o letramento digital dos alunos, trabalhando, gêneros textuais diversificados e vídeos, na língua espanhola, que explicam o uso do Meet e Classroom por exemplo.

Apesar do resultado positivo e que a turma não teve graves problemas de acessibilidade ou inclusão, havia ainda alguns entraves no uso do microfone e câmera. Além das questões relativas a tecnologia, os problemas socioeconômicos da pandemia se fizeram presentes, uma vez que algumas pessoas precisaram trabalhar, aumentar jornada de trabalho ou fazer tarefas doméstica durante as aulas.

Em relação aos resultados das quatro destrezas, vê-se que as ferramentas multimídia auxiliam o trabalho por meio de uma grande gama de recursos. Todavia, é necessário um planejamento adequado, tempo de planejamento e execução, além de produção de material didático voltado para o ensino remoto ou híbrido, pois o material impresso aplicado ao remoto é prejudicial à aprendizagem mediada por computador.

Embora se compreenda que foi feito o possível em um momento de crise, deve-se tomar o cuidado para que esses modelos não sejam encarados como exitosos e reproduzidos no pós-pandemia. Hodges *et al.* (2020) são claros ao lembrar que se deve avaliar questões específicas

de cada instituição, olhando, principalmente, para quem ficou de fora desse processo, olhar para os limites, para as potencialidades e para as dificuldades enfrentadas.

## **O encerramento precoce**

Embora a recomendação da CCH tenha sido realizar apenas um grupo de avaliações, o planejamento previa a realização de dois grupos, pois a estagiária considerada mais adequado à formação dos alunos. Assim, o primeiro grupo de atividades foi realizado com sucesso, mas, não foi possível dar continuidade ao que estava nos planos.

A interrupção aconteceu duas semanas antes da data prevista para o encerramento do semestre, pois a estagiária, autora deste artigo, foi contaminada pelo vírus da COVID-19. Aqui, é impossível falar sem que emoções fortes tomem conta deste RE, peço, portanto, permissão aos leitores deste artigo e às recomendações de um texto científico para usar a primeira pessoa por alguns parágrafos.

De modo geral, o final do estágio foi uma experiência única, não só por toda a complexidade do que foi tratado até agora, mas por ter perdido forças e ter sido afetada em minhas funções pulmonares, o que inviabilizou a finalização completa do estágio e da disciplina.

Apesar de que, para fins de conclusão da disciplina todos os requisitos tenham sido cumpridos, a interrupção abrupta, seguida por uma internação com quadro grave, deixa uma narrativa pessoal, acadêmica e de reflexão pedagógica com a sensação do inacabado.

Este relato, portanto, adquire um tom de envolvimento com o contexto muito forte, pois, além da vivência pedagógica que viabiliza o caráter científico deste artigo, também pode ser alvo da vivência emocional e social de uma pandemia, dimensionando sua gravidade.

Em uma pandemia, a ansiedade, medo e a solidão do isolamento causam muito terror. A uma professora, ainda que em formação, não conseguir respirar, falar e concluir um semestre adequadamente, causam um dissabor de frustração.

Esta seção não tem por função ser apenas um apartado sentimental para o leitor, pois não se deve esquecer que este é um texto científico. Pretende-se, com esta parte do relato, lembrar que a educação é um processo social, cultural, cognitivo e emocional amplo, em que alunos, professores e demais profissionais envolvidos, estão em lutas pessoais diárias. Desse modo, não se pode olvidar que educar parte de um processo colaborativo, de trocas e de

aprendizados em que o senso de coletividade e o afeto são partes essenciais para o cumprimento de seu papel.

## **Reflexões pós pandemia**

A partir do relato deste artigo, pode-se depreender que, quando se trata de educação, sobretudo em ERE, há decisões acertadas e decisões equivocadas. No que diz respeito às quatro habilidades linguísticas, categoria central desta análise, houve um considerável desequilíbrio em decorrência de recursos e tempo escassos.

Além da escassez do ponto de vista pedagógico, não se pode esquecer que este texto foi escrito em um país em que as desigualdades estão em diversos níveis, esferas e nuances, avolumando-se quando se fala em educação. Portanto, há escassez social e econômica ao se falar de acesso, aparatos, recursos e no que diz respeito ao letramento digital.

Apesar dessas ponderações, é necessário alertar-se para não enxergar as TIC sob um viés maniqueísta, ainda que sejam objeto da performance do capitalismo que acentua individualidades, desnuda pessoas e reduzem-nas a algoritmos.

Entre a interface de um dispositivo e o olhar humano, nesse contexto pandêmico, desigual, de embates políticos e negação da ciência, para pensar na educação mediada por tecnologia deve-se direcionar o olhar não só às questões de conceitos ou de infraestrutura. É preciso pensar também na tecnologia como um recurso importante dentro de um complexo novo que entrelaça as pessoas, mantendo-as interligadas em redes presenciais e virtuais.

Não se deve, também, cair na ilusão de que o imprevisto tem lugar em uma educação devidamente planejada, inclusiva e democrática. É necessário avançar rumo a um compromisso governamental e social neste sentido, sem pensar em TIC na educação como algo futurista, mas como uma demanda retida há muito e que ainda aguarda respostas concretas e condizentes com a realidade.

## **Referências**

ANDRADE, Bruno Carneiro de; VIDAL, Eloísa Maia. Ensino Remoto Emergencial de Língua Inglesa: relato de experiência na rede municipal de Fortaleza durante a pandemia de Covid-19. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, v.3, n. 2. 01-13, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/6799>. Acessado em: 22 maio 2022.

CASSANY, Daniel; LUNA, Marta; SANZ, Gloria. **Enseñar lengua**. 9. ed. Barcelona: Grao, 2003.

DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. **Relato de experiência**: uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e pesquisas em psicologia**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223- 237, 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v19n1/v19n1a13.pdf>. Acessado em: 22 maio 2022.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, local, v. 26, n. 3, p. 335-352, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/N5RryXJcsTcm8wK56d3tM3t/?lang=pt>. Acessado em: 22 maio 2022

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey; BOND, Aron. The Difference between emergency remote teaching and en línea learning. **Educause Review**, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acessado em: 27 maio 2022.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 3.ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. 157 p.

LÉVY, Pierre. **A máquina universo**: criação, cognição e cultura informática. Porto Alegre: Artmed, 1998. 173 p.

LORENZONI, Marcela. **Boas Práticas**: As Ferramentas Digitais mais populares em sala de aula. 2017. Disponível em: <https://materiais.geekie.com.br/8-ferramentas-digitais-mais-populares-sala-de-aula>. Acessado em: 27 maio 2022.

MARCONI, Marina De Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas S.A., 2010.

MARÍN, Fernando; IBÁÑEZ, Andrés; MORALES, Reyes. **Vente 1**: curso de español lengua extranjera. Madrid: Edelsa, 2014.

MARTÍN, Patrícia Fernández. La enseñanza de lenguas extranjeras a través de las nuevas tecnologías: reflexiones y propuestas. **Thélème Revista Complutense de Estudios Franceses**, Madrid, v.33, n. 2, p. 139-158, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5209/THEL.59585>. Acessado em: 24 maio 2022.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas, FLORES, Fábio Fernandes, & Almeida Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, local, v. 17, n. 48, p. 60-77. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010>. Acessado em: 22 maio 2022.

PREVEDELLO, Clarissa Felkl; ROSSI, Wagner Soares; COSTA, Antônio Carlos da Rocha. Direito Autoral na Produção de Materiais Didáticos para a Educação a Distância: reflexões para a utilização na era da informação. **Revista Thema**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 26-39,

2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/304661725>. Acessado em: 22 maio 2022.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua: Repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim Severino. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: [https://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia\\_do\\_Trabalho\\_Cient%C3%ADfico\\_-\\_1%C2%AA\\_Edi%C3%A7%C3%A3o\\_-\\_Antonio\\_Joaquim\\_Severino\\_-\\_2014.pdf](https://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia_do_Trabalho_Cient%C3%ADfico_-_1%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o_-_Antonio_Joaquim_Severino_-_2014.pdf). Acessado em: 16 maio 2022.

SILVA, Andréa Soares Rocha da; MEMDES, Luan dos Santos; NÓBREGA, Paula Pinheiro da (org.). **Produção de aulas remotas: tutoriais e guias didáticos**. Fortaleza: Grupo Educação, Tecnologia e Saúde da Universidade Federal do Ceará, 2020. 107 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Resolução n. 03/CEPE**, de 02 de julho de 2020. Dispõe sobre o Plano Pedagógico de Emergência (PPE), que estabelece diretrizes gerais para as atividades acadêmicas dos cursos de graduação e de pós-graduação, bem como das Casas de Cultura Estrangeira, com a finalidade de concluir o semestre 2020.1, no âmbito da Universidade Federal do Ceará (UFC), em virtude da situação decorrente do coronavírus (SARS-COV-2/COVID-19), 2020. Disponível em: <https://prograd.ufc.br/wp-content/uploads/2020/07/resolucao-03-cepe-2020-ppe.pdf>. Acessado em: 10 maio 2022.

XAVIER, Amanda Rezende Costa; RIBEIRO, Luciana Oliveira; OLIVEIRA, Edna; TOTI, Michele C. Silva. **A avaliação no ensino remoto emergencial**. UNIFAL-MG: Prograd, 2020. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Amanda-Xavier-12/publication/343655338\\_Orientacoes\\_Pedagogicas\\_-\\_Avaliacao\\_ERE/links/5f413d8f458515b729403f5c/Orientacoes-Pedagogicas-Avaliacao-ERE.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Amanda-Xavier-12/publication/343655338_Orientacoes_Pedagogicas_-_Avaliacao_ERE/links/5f413d8f458515b729403f5c/Orientacoes-Pedagogicas-Avaliacao-ERE.pdf). Acessado em: 16 maio 2022.