



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PGLA - UnB

KARINE CAROLINE DE OLIVEIRA

**Desafios, vivências e estratégias no ensino remoto: professores de língua espanhola e a
(auto)formação**

Brasília, DF

2023

KARINE CAROLINE DE OLIVEIRA

Desafios, vivências e estratégias no ensino remoto: professores de língua espanhola e a (auto)formação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PGLA) do Instituto de Letras (IL) da Universidade de Brasília (UnB) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguagem, Práticas Sociais e Educação.

Linha de Pesquisa: Processos formativos de professores e aprendizes de línguas.

Orientador(a):

Prof.^a Dr.^a Lúcia Maria de Assunção Barbosa

Brasília, DF

2023

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

OLIVEIRA, Karine Caroline de. **Desafios, vivências e estratégias no ensino remoto: professores de língua espanhola e a (auto)formação**. 2023. 112 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras, Universidade de Brasília (UnB). Brasília, 2023.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

dK18d de Oliveira, Karine Caroline
Desafios, vivências e estratégias no ensino remoto:
professores de língua espanhola e a (auto)formação / Karine
Caroline de Oliveira; orientador Lúcia Maria de Assunção
Barbosa. -- Brasília, 2023.
112 p.

Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) --
Universidade de Brasília, 2023.

1. Ensino de Línguas. 2. Ensino Remoto Emergencial. 3.
(Auto)Formação Crítica e Reflexiva. 4. Elementos Essenciais
no Ensino-Aprendizagem. I. de Assunção Barbosa, Lúcia Maria,
orient. II. Título.

Desafios, vivências e estratégias no ensino remoto: professores de língua espanhola e a (auto)formação

KARINE CAROLINE DE OLIVEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PGLA) do Instituto de Letras (IL) da Universidade de Brasília (UnB) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguagem, Práticas Sociais e Educação.

Linha de Pesquisa: Processos formativos de professores e aprendizes de línguas.

Defendida e aprovada em: Brasília, _____ de _____ de 2023.

Banca examinadora formada por:

Prof.^a Dr.^a Lúcia Maria de Assunção Barbosa – Presidente
Universidade de Brasília – Membro do PGLA – LET/IL/UnB

Prof.^a Dr.^a Yamilka Rabasa Fernandez – Membro Interno
Universidade de Brasília – Membro do PGLA – LET/IL/UnB

Prof. Dr. Hildomar José de Lima – Membro Externo
Universidade Federal de Goiás – Membro do PPGLL/UFG

Prof.^a Dr.^a Aline Fonseca de Oliveira – Membro Suplente
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) – Membro do PGLA – LET/IL/UnB

AGRADECIMENTOS

Agradeço

A Deus, pelas oportunidades e por ter colocado as pessoas certas no meu caminho, as quais me ajudaram a tornar essa fase menos solitária.

À minha mãe, Elizete, por sempre acreditar que eu poderia ser o que eu quisesse e sempre me colocar em um lugar de sucesso que eu nunca me vi.

À minha família, por ser compreensiva com a minha ausência durante esses anos.

Ao meu parceiro de vida, João Victor, que me incentivou de perto e acreditou em mim quando eu mesma não acreditei tantas vezes.

Aos meus amigos de trajetória acadêmica que se tornaram grandes amigos pessoais – Estefany, Maynara, Pedro e Raí –, gratidão pelo apoio moral e emocional desde que eu me entendo por estudante da Universidade de Brasília.

À Professora Lúcia Barbosa, minha orientadora, pelo exemplo de sabedoria e afetividade. Além de ser a pessoa responsável pela conquista desse grande sonho até o fim, de uma forma muito tranquila.

Às Professoras Yamilka Rabasa e Aline Fonseca, pelo olhar atento ao trabalho e pela troca na qualificação, devo muito por todas as contribuições e espero que vocês se sintam parte deste trabalho.

Ao Professor Yuki Mukai, pelo acolhimento na coordenação de pós-graduação, sempre ajudando com as melhores soluções.

Aos Professores do PGLA: Fidel Cañas, José Carlos de Almeida Filho, Janaína Soares, Yuki Mukai, pelo aprendizado durante as disciplinas no mestrado.

À Cinthya Rocha e Maísa Gomes, servidoras da Coordenação de Articulação de Redes para Prevenção e Promoção da Saúde (Coredes/DASU/UnB) por me acolherem nessa etapa final da dissertação. Não tenho como recompensar a ajuda, mas gostaria que vocês se sentissem parte desse sonho também. Obrigada!

À Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS/DAC) pelos programas, ações e incentivos à minha permanência na universidade desde a graduação.

À Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal, pela bolsa concedida.

À Secretaria de Pós-Graduação do Instituto de Letras, pelas ágeis soluções administrativas.

À Lurdes Pontel, servidora da biblioteca da UNICAMP, pela ajuda com as minhas pesquisas bibliográficas mesmo à distância.

À Ana Medeiros, minha sincera gratidão pelo seu precioso tempo e dedicação ao revisar meu trabalho.

Aos Professores que aceitaram participar desta pesquisa, agradeço imensamente, pois sem vocês eu não teria alcançado os meus objetivos neste trabalho.

A todas as minhas colegas de trabalho no âmbito escolar, por me ajudarem a enfrentar essa fase em algum momento.

RESUMO

Este estudo investigou os percursos de professores de língua espanhola inseridos no contexto de ensino remoto emergencial (ERE) durante a pandemia do Covid-19, em que as aulas e as atividades precisaram ser, exclusivamente, on-line. O objetivo deste trabalho foi apresentar os principais desafios e as estratégias usadas pelos professores de espanhol durante o período do ensino remoto emergencial, além de evidenciar elementos significativos que possibilitaram a realização das aulas de língua espanhola, mesmo diante dos desafios impostos pela realidade do ERE. Também buscou-se ampliar as reflexões dos professores, tentando compreender e identificar os processos de (auto)formação que os levaram a transformações e estratégias de ensino-aprendizagem no ensino remoto emergencial. As discussões detalhadas sobre os elementos essenciais no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras durante o ERE incluíram tópicos como: a interação (VYGOTSKY, 1991; FIGUEIREDO, 2019; LEITE ARAÚJO, 2021), a motivação (KUSMARYONO; JUPRIYANTO; KUSUMANINGSIH, 2021; KRASHEN, 1987; GARDNER; LAMBERT, 1972), a abordagem nos cursos de línguas (ALMEIDA FILHO, 1993; SANTOS, 2004; PARAQUETT, 2010), a (auto)formação crítica e reflexiva (CAVALCANTE, 2019) e as estratégias de ensino-aprendizagem (FERNÁNDEZ, 2005). O arcabouço teórico foi construído com base no entendimento de que, durante o período de aulas on-line, os professores precisaram se reinventar e se adaptar, na prática, para manter a qualidade de suas aulas. Sob o paradigma qualitativo do estudo, esta pesquisa aplicada desenvolveu-se com professores de língua espanhola que atuaram em escolas de idiomas, em cursos abertos e sequenciais de Brasília (DF), durante a pandemia do Covid-19. A modalidade escolhida para o estudo qualitativo foi o estudo de caso, pois a pesquisa partiu de um contexto particular e específico, o ERE, um momento não criado exclusivamente para a pesquisa (PAIVA, 2019). Os professores foram incentivados a narrar sua prática a partir de um roteiro aplicado para recolhimento das narrativas. Conhecer os percursos de ensino-aprendizagem utilizados pelos professores durante o ensino remoto emergencial mostrou que eles adquiriram uma capacidade (auto)formativa e reflexiva no novo formato de aulas (OLIVEIRA, W.; OLIVEIRA, F.; POMMER, 2020; RADETZKE, GÜLLICH; EMMEL, 2020). Narrando suas vivências, os docentes refletiram sobre os desafios, o trabalho pedagógico, as novas ferramentas de ensino, a abordagem que conduziam e as próprias reflexões pessoais sobre o trabalho no ensino remoto. Diante disso, evidenciou-se uma realidade complexa que foi trabalhar em ambientes remotos na área educacional. Com o objetivo de garantir uma visão abrangente do ensino de línguas em suas práticas on-line, os quatro professores participantes da pesquisa tiveram uma preocupação quanto à visão abrangente do ensino de línguas em suas práticas on-line, considerando a diversidade linguística e também cultural que a língua espanhola possui, e buscaram refletir sobre a relação língua-cultura como indissociáveis, ou seja, a cultura e a língua partilhando do mesmo espaço (ALMEIDA FILHO, 2002), nas estratégias utilizadas nas aulas. Os resultados do estudo demonstraram que a competência estratégica e reflexiva foram elementos importantes para o ensino de línguas em um meio alternativo com diversas possibilidades.

Palavras-chave: Ensino de Línguas; Ensino Remoto Emergencial; (Auto)Formação Crítica e Reflexiva; Elementos Essenciais no Ensino-Aprendizagem.

RESUMEN

Este estudio investigó los caminos de los profesores de lengua española inseridos en el contexto de enseñanza remota emergencial (ERE) durante la pandemia de Covid-19, en el que las clases y actividades debían ser exclusivamente online. El objetivo de este trabajo fue presentar los principales desafíos y estrategias utilizadas por los profesores de español durante el período de emergencia de la enseñanza remota, además de resaltar elementos significativos que permitieron llevar a cabo las clases de español, incluso frente a los desafíos impuestos por la realidad del ERE. También buscamos ampliar las reflexiones de los docentes, tratando de comprender e identificar los procesos de (auto)formación que los llevaron a transformaciones y estrategias de enseñanza-aprendizaje en la enseñanza remota de emergencia. Las discusiones detalladas sobre los elementos esenciales en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras durante los ERE incluyeron temas como: interacción (VYGOTSKY, 1991; FIGUEIREDO, 2019; LEITE ARAÚJO, 2021), motivación (KUSMARYONO; JUPRIYANTO; KUSUMANINGSIH, 2021; KRASHEN, 1987 ; GARDNER; LAMBERT, 1972), el enfoque en los cursos de idiomas (ALMEIDA FILHO, 1993; SANTOS, 2004; PARAQUETT, 2010), la (auto)formación crítica y reflexiva (CAVALCANTE, 2019) y las estrategias de enseñanza-aprendizaje (FERNÁNDEZ, 2005) . El marco teórico se construyó a partir del entendimiento de que, durante el período de clases en línea, los docentes necesitaban reinventarse y adaptarse, en la práctica, para mantener la calidad de sus clases. Bajo el paradigma cualitativo del estudio, esta investigación aplicada se desarrolló con profesores de lengua española que actuaron en escuelas de idiomas, en cursos abiertos y secuenciales, en Brasilia (DF), durante la pandemia de Covid-19. La modalidad elegida para el estudio cualitativo fue el estudio de caso, ya que la investigación partió de un contexto particular y específico, los ERE, un momento no creado exclusivamente para la investigación (PAIVA, 2019). Se animó a los profesores a narrar su práctica a partir de un guion aplicado para recopilar las narrativas. Conocer los caminos de enseñanza-aprendizaje utilizados por los docentes durante la enseñanza remota de emergencia demostró que adquirieron una capacidad (auto)formativa y reflexiva en el nuevo formato de clase (OLIVEIRA, W.; OLIVEIRA, F.; POMMER, 2020; RADETZKE, GÜLLICH; EMMEL, 2020). Al narrar sus experiencias, los docentes reflexionaron sobre los desafíos, el trabajo pedagógico, las nuevas herramientas didácticas, el enfoque que adoptaron y sus reflexiones personales sobre el trabajo en la enseñanza remota. Ante esto, se destacó una realidad compleja, que era trabajar en ambientes remotos en el área educativa. Con el objetivo de asegurar una visión integral de la enseñanza de idiomas en sus prácticas en línea, los cuatro docentes participantes en la investigación se preocuparon por la visión integral de la enseñanza de idiomas en sus prácticas en línea, considerando la diversidad lingüística y cultural que tiene la lengua española, y buscaron reflexionar sobre la relación lengua-cultura como inseparable, es decir, cultura y lengua compartiendo un mismo espacio (ALMEIDA FILHO, 2002), en las estrategias utilizadas en las clases. Los resultados del estudio demostraron que la competencia estratégica y reflexiva eran elementos importantes para la enseñanza de idiomas en un entorno alternativo con diversas posibilidades.

Palabras clave: Enseñanza de Lenguas; Enseñanza Remota Emergencial; (Auto)Formación Crítica y Reflexiva; Elementos Esenciales en la Enseñanza-Aprendizaje.

ABSTRACT

This study investigated the journeys of Spanish language teachers engaged in the context of emergency remote teaching (ERT) during the Covid-19 pandemic, where classes and activities needed to be exclusively online. The objective of this work was to present the main challenges and strategies used by Spanish teachers during the period of emergency remote teaching, as well as to highlight significant elements that allowed the execution of Spanish language classes, even in the face of challenges imposed by the reality of ERT. Detailed discussions on essential elements in foreign language teaching and learning during ERT included topics such as: interaction (VYGOTSKY, 1991; FIGUEIREDO, 2019; LEITE ARAÚJO, 2021), motivation (KUSMARYONO; JUPRIYANTO; KUSUMANINGSIH, 2021; KRASHEN, 1987; GARDNER; LAMBERT, 1972), approach in language courses (ALMEIDA FILHO, 1993; SANTOS, 2004; PARAQUETT, 2010), (self)critical and reflective formation (CAVALCANTE, 2019), and teaching-learning strategies (FERNÁNDEZ, 2005). The theoretical framework was built on the understanding that, during the period of online classes, teachers needed to reinvent and adapt themselves in practice to maintain the quality of their teaching. With the aim of ensuring a comprehensive view of language teaching in their online practices, the four participating teachers in the research had a concern regarding the comprehensive view of language teaching in their online practices, considering the linguistic and cultural diversity that the Spanish language possesses, and they sought to reflect on the language-culture relationship as inseparable, that is, culture and language sharing the same space (ALMEIDA FILHO, 2002), in the strategies used in the classes. Under the qualitative paradigm of the study, this applied research was developed with Spanish language teachers who worked in language schools, in open and sequential courses, during the Covid-19 pandemic. The chosen modality for the qualitative study was the case study, as the research started from a particular and specific context, ERT, a moment not created exclusively for the research (PAIVA, 2019). The teachers were encouraged to narrate their practice based on an applied script for gathering narratives. Understanding the teaching-learning paths used by teachers during emergency remote teaching showed that they acquired a (self)formative and reflective capacity in the new format of classes (OLIVEIRA, W.; OLIVEIRA, F.; POMMER, 2020; RADETZKE, GÜLLICH; EMMEL, 2020). By narrating their experiences, the teachers reflected on the challenges, pedagogical work, new teaching tools, the approach they conducted, and their own personal reflections on remote teaching. In this work, efforts were also made to broaden teachers' reflections, seeking to understand and identify the processes of (self)formation that led them to transformations and teaching-learning strategies in emergency remote teaching. In view of this, a complex reality of working in remote environments in the educational field was evidenced. The results of the study demonstrated that strategic and reflective competence were important elements for language teaching in an alternative medium with diverse possibilities.

Keywords: Language Teaching; Emergency Remote Teaching; Critical and Reflective (Self)Formation; Essential Elements in Teaching and Learning.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: VANTAGENS DO APRENDIZADO DIGITAL EM RELAÇÃO AO PRESENCIAL	24
QUADRO 2: SITES COM RECURSOS E MATERIAIS PARA A AULA DE ELE.....	26
QUADRO 3: A DEFINIÇÃO DE ENSINO DE LÍNGUAS COMUNICATIVO PARA BROWN	37
QUADRO 4: ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM REMOTA.....	47
QUADRO 5: PERFIL DOS PARTICIPANTES.....	55
QUADRO 6: CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS	59
QUADRO 7: DESAFIOS, REFLEXÕES E ESTRATÉGIAS INICIAIS DO ENSINO REMOTO	67
QUADRO 8: DESAFIOS, REFLEXÕES E ESTRATÉGIAS SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO E A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS	77
QUADRO 9: DESAFIOS, REFLEXÕES E ESTRATÉGIAS NAS FERRAMENTAS E DIVERSIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES	82

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

CC	COMPETÊNCIA COMUNICATIVA
CCI	COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL
CIL	CENTRO INTERESCOLAR DE LÍNGUAS
EAD	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
ELE	ESPAÑHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA
ERE	ENSINO REMOTO EMERGENCIAL
LA	LINGUÍSTICA APLICADA
L1	PRIMEIRA LÍNGUA
L2	SEGUNDA LÍNGUA
LAC	LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA
LE	LÍNGUA ESTRANGEIRA
PGLA	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
UNB	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
SEDF	SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
TDICs	TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO
TICS	TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO
UNESCO	UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION
OMS	ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CLT	COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING
CEL	CENTRO DE ENSINO DE LÍNGUAS DA UNICAMP
UECE	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
ACIN	ABORDAGEM COMUNICATIVA INTERCULTURAL
CIEB	CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA
P1	PARTICIPANTE UM
P2	PARTICIPANTE DOIS
P3	PARTICIPANTE TRÊS
P4	PARTICIPANTE QUATRO
RDS	RESSONÂNCIAS DISCURSIVAS

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Trajetória de pesquisa: Introdução e justificativa.....	11
1.2 Objetivo geral	15
1.3 Considerações iniciais e desafios	16
1.3.1 Compreendendo EAD x ERE	17
1.3.2 As novas tecnologias na aprendizagem de línguas estrangeiras em ambientes remotos.....	20
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	29
2.1 Elementos essenciais no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) para o contexto remoto	29
2.2 A interação no ensino de línguas	29
2.3 A motivação no ensino de línguas	32
2.4 A abordagem nos cursos de línguas	34
2.4.1 A abordagem comunicativa e a competência comunicativa.....	35
2.4.2 A abordagem comunicativa intercultural	38
2.5 (Auto)Formação crítica e reflexiva de professores no período pandêmico	42
2.5.1 A competência reflexiva	44
2.6 Estratégias de ensino-aprendizagem.....	45
2.6.1 A competência estratégica	48
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	50
3.1 Método e natureza da pesquisa.....	50
3.2 Instrumento de coleta de dados	51
3.3 Procedimentos para a análise dos dados.....	53
3.4 O contexto de pesquisa	54
3.4.1 Os participantes	54
3.4.2 A pesquisadora	57
4 ANÁLISE DE DADOS	58
4.1 Análise das narrativas	58
4.2 Evidências narrativas de professores diante da experiência com o ensino remoto	61
4.2.1 Desafios iniciais do ensino remoto	61
4.2.2 O trabalho pedagógico no ambiente remoto e a particip(ação) dos alunos	69
4.2.3 Ferramentas e diversificação das atividades.....	78
4.2.4 A presença da abordagem comunicativa intercultural no ensino remoto	83
4.2.5 Reflexões e aprendizados pessoais sobre o trabalho remoto com língua estrangeira	90
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS.....	102
APÊNDICES	109

1 INTRODUÇÃO

1.1 Trajetória de pesquisa: Introdução e justificativa

A educação passou por importantes mudanças a partir do ano de 2020, devido à pandemia da Covid-19 que levou a Organização Mundial da Saúde – OMS (2020) a definir ações emergenciais com o intuito de conter novos contágios da doença. Após a Portaria nº 188, do Ministério da Saúde (MS), foi declarado estado de Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (BRASIL, 2020a), em que uma das ações do Ministério da Educação (MEC) foi a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durasse a situação de pandemia da Covid-19 (BRASIL, 2020b). O uso das plataformas digitais de ensino-aprendizagem foram estratégias cruciais para esse momento de pandemia da Covid-19 no Distrito Federal para o encontro com os alunos, tais como Microsoft Teams, Google Meet, Zoom e Youtube, por exemplo. Enquanto o mundo parou por diversos meses, os professores não pararam, pelo contrário, houve a necessidade de se reinventar e criar novas estratégias de ensino para os alunos diante do novo cenário no Distrito Federal: a sala de aula remota emergencial, conforme propõe a Portaria nº 133, de 03 de junho de 2020, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), que dispõe sobre os critérios para atuação dos profissionais em exercício nas unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal, nas atividades educacionais não presenciais, no período de pandemia do coronavírus.

Muitas escolas no Brasil permaneceram, até o final de 2021 e começo de 2022, com o ensino chamado híbrido em alguns processos educacionais, ou seja, com discussões e envio de trabalhos on-line e poucos dias presenciais na escola (UNESCO, 2022 apud SIMIELLI; LOTTA; ALVES; OLIVEIRA; XAVIER, 2023, p. 6). Somente em 2022, a realidade começou a voltar ao normal, ou ao “novo normal”, e o que antes era ensino remoto e/ou híbrido volta a ser a sala de aula presencial. Nesse momento, as reflexões sobre o novo normal começaram a se concretizar, e os professores, com base em tudo que viveram, refletem sobre esse período, que chamamos aqui de “(auto)formação”. Nesse sentido, evidenciamos esses percursos antes do retorno presencial e as transformações na prática durante esse período de ensino remoto emergencial.

A internet, há um tempo, tem o poder de levar e trazer o conhecimento para perto em tempo real, inclusive para os estudantes de uma língua estrangeira. Durante o momento de aulas remotas, estudantes seguiram com o seu propósito: aprendizagem de um idioma. Porém o

cenário mudou, pois houve uma mudança da sala de aula presencial para uma sala de aula on-line. Os desafios diante desse cenário são muitos, sendo um deles um possível impacto na aprendizagem e necessidade de reconfiguração do ensino da própria língua estrangeira.

Durante o período de pandemia, não obtive a experiência de atuação em um ambiente remoto emergencial, apesar de já possuir a formação para lecionar. Ainda assim, sempre trabalhei diretamente com educação, em escola e reforços escolares, e, no período em que se instalou a pandemia, percebi a dificuldade que professores e alunos, inclusive amigos próximos, enfrentaram. Ao ingressarem no ambiente on-line, era necessário que os professores estivessem dispostos a não seguir com as aulas convencionais do modelo presencial, pois esse novo formato on-line exigia métodos e estratégias diferentes, já que era uma realidade diferente. Diante disso, o que me trouxe a esta pesquisa foi pensar nas possibilidades que essa modalidade proporcionou, mesmo com as vulnerabilidades visíveis nos cursos de línguas¹. Além disso, busquei refletir sobre as potencialidades e trazer a perspectiva dos professores em suas vivências profissionais para mostrar que as autorreflexões dos profissionais de línguas foram capazes de ultrapassar as barreiras geográficas e propiciar uma abrangência maior para o ensino de língua espanhola nesses cursos.

Defendo, a partir disso, que o ensino de língua espanhola não deve ser reduzido a uma aula tradicional, com poucas experiências reais, sem reflexões e sem contextualização da riqueza cultural que é possível encontrar dentro da relação língua-cultura. Problematizo, ainda, a necessidade de o professor de língua estar em constante processo de formação, de forma contínua, por meio de uma tarefa autorreflexiva de pensar que a aula de língua é mais do que “simplesmente discutir festas populares, comidas típicas, roupas tradicionais e outros exemplos dos países de língua espanhola” (COUTO, 2018, p. 77) mesmo diante de situações limitadas, como é o caso do ambiente remoto. Ademais, compreender os desafios, vivências e estratégias dos professores de língua espanhola no ensino remoto contribui para aprimorar a qualidade do ensino de línguas estrangeiras e adaptar aos desafios atuais.

O roteiro para a produção de narrativas nesta pesquisa foi elaborado com o propósito de desafiar os professores a refletirem sobre as situações de ensino on-line, enfrentando os desafios, compartilhando suas vivências e discutindo estratégias adotadas. Além disso, o roteiro buscou enfatizar a relevância do ensino de línguas e a estreita ligação entre língua e cultura,

¹ Vale ressaltar que a pesquisa é desenvolvida com professores de cursos de línguas sequenciais em programas ou instituições que oferecem aulas de línguas estrangeiras para pessoas interessadas em aprender o idioma por diversos motivos, como necessidades profissionais, viagens, interesse pessoal, etc.

mesmo diante das restrições espaciais impostas pelo ambiente virtual. Outrossim, a temática do trabalho trata de uma inquietação que tive como professora: o que é possível fazer para que as aulas de línguas sejam mais engajadoras e estejam fora das perspectivas tradicionais? Para isso justifico o componente cultural como um elemento importante para a formação dos nossos alunos e professores, trazendo como objetivo dentro do ensino remoto emergencial a inserção desse elemento como uma forma de tornar a aprendizagem cada vez mais significativa.

Nesse sentido, o presente trabalho apresenta relevância devido à discussão nos últimos anos por parte de professores e pesquisadores sobre os desafios dessa realidade vivenciada no período de pandemia. Destaca-se também as dificuldades enfrentadas pelos professores de línguas ao lidar com aulas remotas em um formato emergencial, bem como o fator da interação à distância e a maneira como foi abordada a construção do conhecimento e a continuidade das atividades. Por isso, se faz necessário discutir formas outras de conduzir o processo e de entender os desafios dos professores.

Durante a discussão e desdobramentos do trabalho, identificou-se elementos essenciais do processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira no período remoto, sendo justificados pelos próprios profissionais e defendidos pela pesquisadora como elementos importantes na perspectiva dos professores de língua espanhola. São eles: a interação; a motivação; a abordagem comunicativa intercultural; a (auto)formação crítica e reflexiva e as estratégias de ensino-aprendizagem. Como qualquer área, o ensino de línguas estrangeiras (LE) teve a sua própria dificuldade durante a pandemia, que está relacionada com um elemento do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira: a interação. Cabe ressaltar que a interação gera diversas estratégias para trabalhar com o ensino de línguas, uma delas é a possibilidade de essa língua expandir os conhecimentos para a realidade do aprendiz, pois é uma alternativa diante da aprendizagem de LE. Desde que a interação passou a ser a partir de um ambiente virtual, o ensino de línguas mudou seus rumos, dinâmicas e possibilidades. Nesse sentido, é importante conhecer esse novo mundo que garantirá aos educadores perspectivas para uma nova sala de aula (a virtual).

Na educação básica, os documentos oficiais brasileiros que orientam o ensino de línguas estrangeiras, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, enfatizam uma abordagem que considera tanto a materialidade linguística quanto a cultural nas práticas educativas. Por isso, durante a pandemia, foi necessário que as escolas e cursos adaptassem a abordagem que adotavam para um contexto remoto, a fim de que os objetivos e a preferência dos alunos pudessem ser considerados e que esse projeto de ensino continuasse voltado para a “criação de

um diálogo entre culturas” (SANTOS, 2004, p. 13) já que, na visão cultural, o ensino de línguas pode construir conhecimentos e experiências no aprendiz.

Esta pesquisa buscou refletir sobre as dificuldades enfrentadas no contexto do ensino remoto emergencial como uma oportunidade de reflexão sobre a (auto)formação, além de fomentar a discussão sobre os elementos essenciais para o processo de ensino-aprendizagem e a constante evolução dos estudos de didática da língua (COUTO, 2018). Isso se deve à necessidade de adotar novas estratégias de ensino, levando em consideração a práxis da sala de aula virtual.

Esta dissertação insere-se na área de concentração da Linguagem, Práticas Sociais e Educação e na linha de pesquisa Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores de Línguas, no campo da Linguística Aplicada (LA), com ênfase no estudo da língua em uso. Para Leffa (2001), esse contexto representa que a linguagem é uma especialidade que possui um foco: “o estudo da língua não como uma entidade abstrata na cabeça do indivíduo, mas como um instrumento de uso para a comunicação entre as pessoas em diferentes contextos” (LEFFA, 2001, p. 5), ou seja, não se trata de entender a língua apenas como um conjunto de regras gramaticais ou um sistema simbólico, mas de considerá-la em sua aplicação prática para a comunicação efetiva com pessoas em diversos meios.

Nesse contexto, este trabalho considera a língua como um instrumento de negociação nos diferentes contextos, principalmente no que diz respeito à interação no ensino-aprendizagem. Dentro do campo da Linguística Aplicada (LA), é importante mencionar que a LA traz respostas para a sociedade (LEFFA, 2001), na medida em que muitas necessidades se relacionam com as questões de linguagem em um mundo em que as pessoas precisam, cada vez mais, comunicar-se em contextos diversificados. Por isso, neste trabalho, é possível encontrar uma discussão para uma aprendizagem cada vez mais significativa, por meio de professores que ajudam a construir os conhecimentos, mesmo em ambientes alternativos, como é o caso do ambiente remoto, que, em tempos de pandemia, possibilitou ser um lugar integrativo no processo de ensino-aprendizagem.

Alinhando a teoria à prática, a reflexão à aplicação, adotamos a proposta do termo Linguística Aplicada Crítica (LAC) por entender que existe no trabalho uma postura crítica, ou seja, uma concepção transformadora para as discussões sobre a (auto)formação de professores, uma formação crítica com características criativas e protagonistas. A definição de crítica adotada neste trabalho foi baseada nos estudos de Pennycook (2001) e Moita Lopes (2006) que indicam que o trabalho crítico deve ser autorreflexivo, levando em consideração o papel do

sujeito na construção do conhecimento e na transformação da realidade, que é, inclusive, o objeto das narrativas apresentadas nesta pesquisa.

1.2 Objetivos

Diante das justificativas apresentadas, é importante destacar os principais objetivos para a execução do trabalho.

1.2 Objetivo geral

Conhecer as vivências, os principais desafios e as estratégias usadas pelos professores de espanhol durante o período do ensino remoto emergencial.

1.2.1 Objetivos específicos

A partir do objetivo geral, esta pesquisa buscou: (i) apresentar elementos significativos que possibilitaram a realização das aulas de língua espanhola em uma abordagem comunicativa intercultural, mesmo diante dos desafios no ensino remoto; (ii) analisar, nas narrativas, as autorreflexões sobre o novo formato de aulas e as auto aprendizagens obtidas no processo de ensino e (iii) conhecer sobre as estratégias utilizadas para ensinar línguas no ERE.

1.2.2 Perguntas de pesquisa

Os objetivos citados se originaram das seguintes inquietações:

- (i) Quais foram os elementos essenciais para o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira evidenciados durante o ensino remoto?
- (ii) Quais foram os percursos e as principais adaptações durante o período de atividades remotas para o ensino-aprendizagem da língua-alvo?
- (iii) Quais as estratégias para ensinar línguas durante o período de ensino remoto emergencial?

1.3 Considerações iniciais e desafios

“Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo, nem ensino.” (FREIRE, 1996)

Sabemos que existe uma transformação mundial acontecendo devido à chegada das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação, doravante TDICs (ARAÚJO, 2023), que envolve a interação mediada por dispositivos digitais na educação. Isso é uma característica das novas transformações tecnológicas para os professores e futuros professores, pois é possível utilizar desse recurso para aprimorar as metodologias de ensino. Carvalho, Sataka e Rozenfeld (2023) afirmam que “as tecnologias se farão ainda mais presentes no período pós-pandemia, na medida que representam possibilidades didáticas e metodológicas” (2023, p. 8). Atualmente, existem diversos estudos que indicam as novas metodologias e estratégias usadas no ensino, no ensino remoto e híbrido no Brasil (COSTA-ALBUQUERQUE; MAYRINK; OLIVEIRA, 2020; LIBERALI; FUGA; DIEGUES, CARVALHO, 2020; KUSMARYONO; JUPRIYANTO; KUSUMANINGSIH, 2021; COQUEIRO; SOUSA, 2021; COSTA; LIMA, 2022; ARAÚJO, 2023). Embora não caiba neste trabalho verificar o acesso a essas ferramentas no período pós-pandemia, ressaltamos a relevância de uma pesquisa que demonstre o uso das TDICs na contemporaneidade.

Muito antes da chegada da pandemia de Covid-19 no Brasil, os autores Mendes e Lourenço (2009) já afirmavam que “o atual estágio de desenvolvimento da tecnologia [...] configura hoje um mundo muito mais interligado e com maiores possibilidades de contato intercultural” (MENDES; LOURENÇO, 2009, p. 122). Esse contato poderia acontecer mediante trocas culturais, possibilitadas, por exemplo, nas aulas de línguas estrangeiras.

A utilização de recursos mediados por tecnologias na sala de aula proporciona oportunidades de ampliar o conhecimento e, ao mesmo tempo, viabiliza a adoção de métodos de ensino-aprendizagem inovadores, com abordagens mais personalizadas. Sob a perspectiva do estudante, há uma variedade de recursos à disposição para estabelecer um contato diário com a língua-alvo que está sendo aprendida e vivenciá-la de maneira autêntica, por meio da interação com outros falantes, por exemplo. Nesse sentido, é importante manter os estudantes engajados, pois aprender língua estrangeira não é como aprender um conteúdo ou uma informação, aprender uma nova língua está mais relacionado com questões práticas, ou seja, praticar a língua para comunicar-se (LEFFA, 2001).

Como é possível vivenciar o ensino de línguas por meio do ensino remoto e novas tecnologias? Esse debate é importante neste estudo especialmente porque as ferramentas on-line demonstraram, nesse momento de ensino remoto emergencial, ajudar a conectar estudantes e professores em um contexto nunca antes imaginado como uma “normalidade” – uma sala de aula virtual. Nesse contexto, tem sido publicadas contribuições e estudos que analisam a utilidade das novas tecnologias, bem como os diferentes métodos de aprendizagem para o novo ambiente: a sala de aula on-line (COSTA-ALBUQUERQUE; MAYRINK; OLIVEIRA, 2023; ARAÚJO, 2023; COSTA; LIMA, 2022).

O presente estudo aborda questões práticas de professores inseridos no ambiente remoto no período emergencial para identificar desafios e estratégias e encontrar elementos importantes no processo de ensino-aprendizagem que foram evidenciados como essenciais devido à prática em que estavam inseridos. Esta pesquisa também se baseia na teoria sociocultural e aprendizagem mediada de Vygotsky (1991), que tem por premissa o fato de que o processo de ensino-aprendizagem ocorre dentro e a partir de interações significativas pelas quais os indivíduos constroem conhecimento. Por isso, há uma preocupação constante com o elemento interação, já que foi um elemento concretamente afetado durante o período de ensino remoto emergencial.

1.3.1 Compreendendo EAD x ERE

Ao longo desta seção, discorreremos sobre alguns pontos que dizem respeito ao ensino em formato não presencial.

Ainda que se estabeleça uma diferença entre Educação a Distância (EAD) e Ensino Remoto Emergencial (ERE), acredita-se que, devido às semelhanças operacionais que tais modalidades possuem, é possível discutir afirmações sobre a primeira que nos auxiliem na compreensão da segunda.

A modalidade de ensino nomeada como Ensino a Distância é uma modalidade que “consiste em um processo educativo planejado ‘não acidental ou emergencial’ [...]” (COQUEIRO; SOUSA, 2021, p. 66062), ou seja, os cursos são pensados em práticas unicamente dentro de uma plataforma ou site construído pela instituição de ensino que oferta. Todas as atividades também são feitas por meio de um ambiente virtual. É uma modalidade que já existe há anos no Brasil e permite flexibilidade de ensinar e aprender em qualquer lugar, a qualquer momento. A Universidade de Brasília (UnB), inclusive, é pioneira na oferta da Educação a Distância para cursos a nível superior (COQUEIRO; SOUSA, 2021).

Já o ensino remoto é uma modalidade existente desde a época que foram criados os chamados “Tele cursos”, ou cursos feitos por meio da televisão por volta dos anos 2000, que tinham o objetivo de ensinar um conteúdo por meio de uma tela remota e, nesse caso, especificamente, do Telecurso, havia também um material impresso disponibilizado pelas bancas de jornal (COQUEIRO; SOUSA, 2021).

O termo “ensino remoto emergencial” (ERE) surgiu no ano de 2020 no Brasil devido à pandemia que se instalou e após a publicação da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020b) que autorizava as atividades educativas realizadas por meios digitais. O termo foi promovido por pesquisadores e profissionais de educação para traçar um contraste e identificar a diferença com o que muitos de nós conhecemos como educação on-line. O ERE envolve a educação que seria ministrada no formato presencial para o formato totalmente on-line de maneira emergencial, ou seja, acidental, como uma solução temporária e rápida para não afastar os alunos de um caminho do conhecimento já adquirido em um ambiente presencial. Por ter um caráter temporário, não se pode afirmar que houve um suporte e planejamento estratégico para essa finalidade de ensino, pois é uma modalidade emergencial.

Essa modalidade não tem o objetivo de recriar uma educação inovadora on-line, mas sim fornecer um acesso para momentos de crise. Por isso, é importante saber diferenciá-la de outros modelos de aprendizagem on-line. O EAD, por exemplo, diz respeito a uma configuração mais pensada e planejada para o ambiente on-line, com atividades, tutores e materiais direcionados em um curso completo podendo levar semanas, meses ou anos. Durante o período de ensino remoto emergencial, na pandemia de Covid-19, as novas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) vieram como uma maneira de possibilitar uma interação, comunicação e convívio com o “novo mundo” (MONTENEGRO, 2021), e, no contexto educacional, com os nossos alunos em uma realidade espacial considerada mais segura, devido à pandemia instalada.

Entretanto, a educação on-line de emergência, ou ERE, pode fornecer dados amplos que podem ser esclarecedores ao se preparar para a educação on-line planejada, ou seja, um curso na modalidade de educação a distância. Além disso, a educação on-line nos dias de hoje possui um potencial de inserir o ensino de línguas dentro de uma perspectiva tecnológica e inovadora, ou seja, uma capacidade de desenvolver outras habilidades e competências em múltiplas formas de linguagem e mídia na era digital, isso significa que os livros, os cadernos, a sala de aula física e tradicional parece não ser mais o único foco quando falamos em transformação do ensino-aprendizagem. Nessa era digital, os estudantes são incentivados a se tornarem

proficientes em diversas formas de linguagem, incluindo linguagem visual, hipertextual, oral e gestual, e a utilizar de maneira crítica e eficaz diferentes ferramentas, mídias e tecnologias.

O ERE foi uma proposta importante no âmbito educacional brasileiro. Apesar de todo sofrimento instalado, ele trouxe, no ano de 2020, a possibilidade de os alunos estarem próximos dos seus professores em um formato diferente que não era a sala de aula física. No entanto, o ERE é diferente da EAD por não garantir e não assegurar a qualidade e a viabilidade do ensino, por ter sido uma experiência que funcionou para uma determinada parcela de estudantes, porém para outra não. Essa modalidade possui desvantagens operacionais, tais como o isolamento, a dificuldade para se manter motivado, a falta de interação social face a face, a dificuldade em obter “*feedback* imediato dos professores” (SUGILAR, 2019 apud KUSMARYONO; JUPRIYANTO; KUSUMANINGSIH, 2021, p. 65), além das desigualdades de acesso contínuo à tecnologia em algumas realidades. Ademais, é perceptível, pela fala dos próprios professores participantes da pesquisa, a ausência de alguns elementos considerados essenciais na sala de aula, como, por exemplo, o fator de interação e a participação ativa dos estudantes.

No entanto, o ERE pode ter algumas vantagens em situações de emergência ou circunstâncias excepcionais, como garantir que os alunos usufruam de seu direito à educação e que aprendam de forma independente, tendo certa flexibilidade no espaço e no tempo, (KUSMARYONO; JUPRIYANTO; KUSUMANINGSIH, 2021), podendo se conectar quando e onde for necessário, além de acessar um número ilimitado de materiais disponíveis pelos professores.

O estudo de Kusmaryono, Jupriyanto e Kusumaningsih (2021) mostra que a eficácia do ensino a distância depende de uma preparação adequada do professor, que engloba “o conteúdo, os modelos de interação de aprendizagem, os meios de aprendizagem, as estratégias de comunicação e as avaliações de aprendizagem” (KUSMARYONO; JUPRIYANTO; KUSUMANINGSIH, 2021, p. 66). Entretanto, ainda que devidamente projetado em tempo hábil, o aprendizado remoto demanda uma maior autodisciplina e iniciativa por parte dos estudantes.

O ERE é uma novidade no Brasil, porém é possível encontrar essa modalidade em outros países que enfrentam crises de saúde pública ou situações de emergência e até mesmo em casos de desastres naturais, terremotos, tsunamis, pois esse formato possibilita que os estudantes continuem a aprender, mesmo quando não é possível frequentar fisicamente as instituições de ensino. No período inicial de pandemia, o Ministério da Educação (MEC) emitiu

orientações e diretrizes gerais para as instituições de ensino, mas a implementação específica do ERE variou de acordo com as redes de ensino, as escolas e as condições locais.

1.3.2 As novas tecnologias na aprendizagem de línguas estrangeiras em ambientes remotos

O uso das tecnologias digitais tem sido uma realidade no Brasil. Nas últimas décadas, houve um aumento no acesso a novas tecnologias por conta do número de pessoas que têm acesso a dispositivos eletrônicos e recursos digitais (ROMERO MARTÍNEZ; GRANIZO GONZÁLEZ; MARTÍNEZ ÁLVAREZ, 2023). Além disso, nas salas de aula durante a pandemia de Covid-19, as TDICs deixaram de ser concebidas como “complementar no processo ensino-aprendizagem de línguas e passaram a ter um papel central” (STANKE; FERREIRA, 2022, p. 3). Esse aumento pode ser benéfico no âmbito educacional, pois favorece o processo de ensino-aprendizagem no sentido de engajamento com atividades relacionadas ao uso das novas tecnologias. Além disso, as tecnologias são vistas como recursos que podem auxiliar no desenvolvimento de práticas educacionais inovadoras, auxiliando na transmissão de conhecimento, na interação entre alunos e professores e promovendo uma aprendizagem mais dinâmica e envolvente (ROMERO MARTÍNEZ; GRANIZO GONZÁLEZ; MARTÍNEZ ÁLVAREZ, 2023). O modelo de ensino on-line durante a pandemia é bastante diferente daquele que grande parte dos alunos e professores de línguas estavam acostumados, mas deve-se reconhecer que a educação on-line não é uma inovação introduzida nesse período, pois é possível encontrar ambientes educacionais que também ofertam cursos de línguas e possibilidades de aprendizagem on-line em todo Brasil.

No contexto de ensino remoto emergencial, os professores foram impulsionados a desenvolver sua “competência digital” (ROMERO MARTÍNEZ; GRANIZO GONZÁLEZ; MARTÍNEZ ÁLVAREZ, 2023) e precisaram se adaptar a cenários que tornaram o ensino desafiador, a própria sala de aula on-line é um exemplo. A compreensão em relação à competência digital é baseada no resultado da interação de três componentes que configuram o modelo TPACK, *Technological Pedagogical Content Knowledge*, um modelo que tem por objetivo a integração da tecnologia ao conteúdo curricular (cf. KOEHLER; MISHRA, 2008, apud ROMERO MARTÍNEZ; GRANIZO GONZÁLEZ; MARTÍNEZ ÁLVAREZ, 2023): o conhecimento tecnológico, o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar. No que diz respeito à competência digital educativa, ou pedagógica, ressalta-se o desenho de estratégias de aprendizagem para aquisição dos conteúdos e para o desenvolvimento da competência digital

no aluno por meio do professor (ROMERO MARTÍNEZ; GRANIZO GONZÁLEZ; MARTÍNEZ ÁLVAREZ, 2023).

Em geral, a aprendizagem de línguas on-line, que já existia antes mesmo da pandemia, é reconhecida pela flexibilidade e pela capacidade de promover o estudo individualizado, tarefas de comunicação interativa e autoaprendizagem nos estudantes. Via de regra, a educação on-line oferece um ambiente educacional multifacetado, com diversas características e atributos para professores e alunos. O fato de alunos e professores poderem participar do processo educacional de qualquer lugar e em horários flexíveis torna o ensino repleto de possibilidades.

Entretanto, nesse cenário, parte dos estudantes, a nível nacional, ficaram desamparados após o fechamento das escolas devido à pandemia, principalmente aqueles com maior vulnerabilidade em acessar as atividades remotas por não terem acesso à internet e a equipamentos tecnológicos adequados para realizar as atividades escolares (SIMIELLI; LOTTA; ALVES; OLIVEIRA; XAVIER, 2023). O Brasil, inclusive, ficou entre os países com maior tempo de fechamento das escolas, 78 semanas, no total, segundo a Unesco (2022 apud SIMIELLI; LOTTA; ALVES; OLIVEIRA; XAVIER, 2023, p. 6), causando, assim, desigualdades socioeducacionais aos estudantes com poucas ou nenhuma possibilidade de acesso aos recursos tecnológicos e às condições adequadas de aprendizagem.

Apesar disso, as mudanças não deixaram os professores parados, pois eles passaram a ter outras preocupações além de gerir uma sala de aula: aprender sobre um novo formato de sala de aula. Com a chegada da tecnologia na aprendizagem de línguas e a digitalização das aulas, os alunos e professores experimentaram momentos de “solidão” (BUENO; GREGOLIN, 2022) no ensino remoto devido à falta de interação. Por isso, destacamos a importância das ferramentas e recursos apropriados para melhorar essa dificuldade enfrentada (BUENO; GREGOLIN, 2022), principalmente se tratando de alunos mais jovens e/ou crianças. Nesse sentido, a pandemia também trouxe consigo a oportunidade de explorar novas possibilidades de ensino-aprendizagem. Durante o período de pandemia, o professor P2, participante desta pesquisa, destacou o papel das atividades lúdicas em suas aulas on-line, como os jogos, na promoção da interação entre os alunos. Os jogos e brincadeiras foram valorizados por sua capacidade de estimular a autorregulação, entendida como “um processo de autorreflexão e ação no qual o aluno estrutura, monitora e avalia o seu próprio aprendizado” (GANDA; BORUCHOVITCH, 2018, p. 71), permitindo que os alunos se arrisquem e se tornem mais autônomos, devido à sua natureza prazerosa e divertida. Além disso, os jogos podem ser eficazes tanto para a introdução de novos conteúdos quanto para a revisão de assuntos

previamente estudados. Essas atividades lúdicas on-line proporcionam aos alunos momentos de engajamento efetivo, permitindo que eles reflitam sobre diferentes aspectos e desenvolvam suas habilidades linguísticas de forma integrada, como escutar, falar, ler e escrever. Os jogos são uma estratégia versátil, adequada tanto para alunos em estágios iniciais quanto para os mais avançados, tornando-se uma ferramenta das novas tecnologias relevante a ser considerada em pesquisas sobre o ensino de línguas.

Dessa forma, a inclusão de jogos no processo de ensino pode enriquecer a experiência de aprendizagem dos alunos, oferecendo um ambiente dinâmico e estimulante. Nesse sentido, é importante valorizar a utilização de jogos como uma estratégia pedagógica, capaz de promover a interação e o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos mesmo em ambientes on-line.

Além disso, os cursos de idiomas on-line abrem novas perspectivas para os alunos de línguas estrangeiras explorarem outros recursos, como a comunicação direta com outros estudantes e um conhecimento de mundo com experiências reais, nos casos de cursos em que existe essa possibilidade.

Apesar do distanciamento geográfico, professores recorreram a estratégias para aumentar “a sensação de presencialidade” (BUENO; GREGOLIN, 2022), pois, mesmo diante de uma câmera, segundo Tori (2010, p. 57 apud. BUENO; GREGOLIN, 2022, p. 91), “é perfeitamente possível ao aprendiz se sentir próximo ao professor, ou presente em uma atividade de aprendizagem, mesmo se encontrando afastado geograficamente (via videoconferência, por exemplo)”. Nesse sentido, os encontros síncronos (em tempo simultâneo) possibilitaram momentos de comunicação e interação mais reais durante o período de ensino emergencial (BUENO; GREGOLIN, 2022), que é fundamental para o desenvolvimento das habilidades de comunicação na língua-alvo. As atividades síncronas não necessariamente precisaram ser centralizadas nas tarefas e falas do professor, pois, nesse contexto, pôde-se aplicar atividades como o compartilhamento de tela, jogos ao vivo e jogos interativos que incentivavam os alunos o trabalho em colaboração (BUENO; GREGOLIN, 2022; FIGUEIREDO, 2019), caracterizado por enriquecer a experiência de aprendizagem e promover um ambiente participativo. As tecnologias desempenharam um papel significativo no reforço da interação dos alunos com o conteúdo da língua-alvo, expondo-os a diversos cenários, inclusive culturais. Essa alternativa de educação on-line tem implicações sociais para ambas as partes do processo educacional, alunos e professores, pois, nesse cenário, eles têm a oportunidade de desenvolver letramentos digitais (SOARES, 2002), ou seja, a habilidade de

usar e compreender as tecnologias digitais de forma efetiva, enquanto navegam na internet em busca de informações, trocas de conhecimentos, pesquisas em sites, compreensão de um contexto visto na internet em outra língua, entre outras tantas oportunidades.

De forma geral, os cursos de idiomas on-line, especialmente os que adotam a abordagem comunicativa, estão preocupados em aprimorar as habilidades comunicativas dos alunos, as quais envolvem negociação de significados e conhecimentos culturais da língua-alvo. Para isso, é importante que haja uma preocupação quanto ao uso pedagógico de novas ferramentas em sala de aula, pois incluir as novas tecnologias é um desafio tanto para professores quanto para alunos. Isso porque, muitas vezes, os professores estão indispostos em razão da carga de trabalho, ou não estão preparados para as inovações na sala aula devido às dificuldades tecnológicas. No último caso, concordamos com Coscarelli e Ribeiro (2005), uma vez que “para atualizar os docentes, é preciso repensar a sala de aula, refletir sobre os ambientes de ensino/aprendizagem, reconfigurar conceitos e práticas. Portanto, com a emergência de tecnologias, emergiram formas de interação [...]” (2005, p. 8 apud BUENO; GREGOLIN, 2022). Nesse sentido, atitudes de (auto)formação são importantes devido às demandas de um novo perfil de profissional de línguas no mundo atual.

Com a chegada das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) e da tomada de conhecimento dos professores, foi possível ver um avanço e novos projetos nas aulas de LE, com aulas mais dinâmicas, atrativas e proporcionando a prática pedagógica com a realidade dos estudantes. Nem todos adotaram. Evidentemente, a apropriação das TDICs pode parecer difícil para alguns, o que torna até os dias atuais uma predominância da escolha das aulas com o uso de livros didáticos (método tradicional) como a única fonte da prática pedagógica (OLIVEIRA, 2014) e com a função final de avaliação de conteúdos descontextualizados e de forma ineficiente. O resultado dessa prática pedagógica é o distanciamento do real objetivo do ensino de línguas: a ampliação da visão de mundo e a formação interdisciplinar.

Na visão da pedagogia dos multiletramentos (ROJO; ALMEIDA, 2012), existe um movimento de prática pedagógica no sentido de levar possibilidades práticas para que os alunos as transformem em criadoras de sentido, para isso, eles precisam “reconhecer e estabelecer sua visão crítica sobre os discursos e significações, seja na recepção ou na produção” (ROJO; ALMEIDA, 2012). Isso torna o uso das TDICs mais presente nas salas de aula hoje em dia, pois os chamados multiletramentos podem transformar os hábitos de ensinar e de aprender. Em vez de pensar nos recursos tecnológicos como agente de distração, como o celular, por exemplo,

é possível pensar e investigar o outro lado desse recurso e sua funcionalidade: como usá-lo para pesquisas, para interação e/ou comunicação com outros sujeitos?

A área da didática das línguas estrangeiras é marcada por trazer experiências aos professores para o desempenho de práticas mais eficazes no ensino-aprendizagem. Conforme Costa-Albuquerque, Mayrink e Oliveira (2020), as inovações metodológicas também fazem parte dessa área por apresentar propostas formativas nessa direção, das TDICs. É importante mencionar que no contexto de LE, o desenvolvimento de métodos segue inovando após o período de Ensino Remoto Emergencial e trouxe novos sentidos para o ensino-aprendizagem em ambientes remotos.

O quadro 1, a seguir, mostra alguns dos avanços e diferenças que a aprendizagem on-line implica, em comparação com o formato presencial.

Quadro 1: Vantagens do aprendizado digital em relação ao presencial

APRENDIZAGEM PRESENCIAL	APRENDIZAGEM ON-LINE
Limite de tempo: a aula ocorre em determinados horários e datas pré-estabelecidas sem flexibilização do tempo.	Flexibilização do tempo: experiência mais personalizada de aprendizagem em dois formatos: síncrono ou assíncrono.
Limite espacial: a aula ocorre em um espaço físico específico (sala de aula da escola/curso).	Flexibilização espacial: em qualquer espaço é possível assistir a aula e estar conectado.
Limite de interação: grupo fechado de interação em sala de aula (alunos e professores).	Flexibilização da interação: aberto a comunidades disponíveis em outros meios digitais, espaços colaborativos de aprendizagem, jogos on-line etc.
Limite organizacional: rigidez organizacional e limites na infraestrutura da sala de aula presencial.	Flexibilização de experiências: abertura para novas experiências de aprendizagem.
Limite metodológico: metodologias mais tradicionais e menos inovadoras.	Flexibilização metodológica: novas metodologias e propostas inovadoras.

Fonte: elaborado pela autora.

No contexto do limite de tempo, antes da pandemia, as aulas ocorriam em horários e datas pré-estabelecidos, sem flexibilidade para ajustar o cronograma e os horários. Isso significava que os alunos tinham que se adaptar a uma programação fixa, independentemente de suas circunstâncias individuais. Por outro lado, a flexibilização do tempo no ERE ofereceu,

durante a pandemia, uma experiência mais personalizada de aprendizagem. Os alunos tinham a opção de participar de aulas síncronas, que ocorriam em tempo real, ou de acessar o material e as atividades de forma assíncrona, em seu próprio tempo e ritmo, nos casos de cursos que adotavam aulas síncronas. Isso permitia que os alunos e professores gerenciassem melhor suas agendas e adaptassem o processo de ensino-aprendizagem de acordo com as necessidades dos aprendizes.

A flexibilização espacial no ERE permitiu que os alunos assistissem às aulas de qualquer localização. Eles podiam estar conectados e participar das aulas de qualquer lugar, desde que tivessem acesso à internet e aos recursos tecnológicos necessários. Isso permitiu que os alunos acompanhassem as aulas a partir de suas próprias casas ou qualquer outro local com conectividade. A flexibilização espacial eliminou, durante o período de pandemia, as barreiras físicas e geográficas, oferecendo uma oportunidade de aprendizado para os alunos.

A flexibilização em relação à interação no ERE proporcionou a abertura para interações em comunidades disponíveis em outros meios digitais, espaços colaborativos de aprendizagem, jogos on-line e outras plataformas interativas. Os alunos tinham a oportunidade de interagir tanto dentro como fora do ambiente síncrono, explorando diferentes perspectivas, compartilhando ideias e aprendendo com uma variedade de fontes. Isso permitiu uma aprendizagem mais diversificada, com acesso a recursos e conhecimentos além do grupo fechado da sala de aula virtual. A flexibilização da interação também incentivava a colaboração e o trabalho em equipe, criando um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e participativo.

A rigidez organizacional na aprendizagem presencial pode resultar em uma experiência de aprendizagem mais padronizada e limitada, com menos oportunidades para inovação ou personalização do processo de ensino. Em contrapartida, a flexibilização de experiências no ERE abre caminho para novas oportunidades e abordagens de aprendizagem. A natureza digital e remota do ERE permite a exploração de recursos e ferramentas educacionais inovadoras, bem como a participação em experiências de aprendizagem além dos limites físicos da sala de aula tradicional.

Por fim, destacamos a flexibilização metodológica no ERE que abre espaço para novas metodologias e propostas inovadoras. Isso implica em uma abordagem mais adaptada às possibilidades e potencialidades do ambiente on-line. Essas metodologias podem envolver abordagens mais interativas, colaborativas e centradas no aluno. Isso inclui o uso de recursos digitais interativos, aprendizagem baseada em projetos, abordagens *flipped classroom* (sala de aula invertida), gamificação e outras estratégias que incentivam a participação ativa, a

criatividade e o engajamento dos alunos no processo de aprendizagem (BACICH; MORAN, 2018). A flexibilização metodológica busca explorar as oportunidades únicas que o ambiente digital oferece para aprimorar a experiência de aprendizagem e promover uma abordagem mais inovadora e personalizada.

Vimos que a aprendizagem digital, ou ensino on-line, trouxe uma nova dinâmica para a sala de aula a partir do ano de 2020 devido à pandemia de Covid-19: o uso de TDICs com o objetivo de aproximação dos estudantes. A internet foi o que possibilitou a transferência concreta da sala de aula presencial para a virtual. Uma preocupação dessa mudança se deu na criação de condições para que as aprendizagens no ERE fossem usufruídas por todos. Essa mudança, do ensino presencial para o on-line, foi algo que mudou a rotina dos professores e alunos, além de estabelecer uma exigência de um planejamento para outra realidade. Durante esse período, muitos *sites* foram descobertos com o objetivo de buscar materiais diferentes e específicos para a aula de língua espanhola. O professor P2, participante da pesquisa, cita alguns desses sites que foram utilizados para buscar materiais. No quadro 2, há, ainda, outros *sites* de apoio elencados no quadro a seguir.

Quadro 2: Sites com recursos e materiais para a aula de ELE

NOME	DESCRIÇÃO DO SITE
ProfeDeELE	Es un portal para estudiantes y profesores de español como lengua extranjera con una gran variedad de ideas, recursos y actividades prácticas, publicadas de forma libre, gratuita y que priman la creatividad, la originalidad y la calidad. < https://www.profedelee.es/ >
LaClaseDeELE	Intercambio de ideas y experiencias entre profesores, con materiales didácticos e ideas para enseñar español principalmente a jóvenes y adultos. Hay también un apartado dedicado a la enseñanza del español como lengua extranjera a niños. La mayoría de actividades propuestas pueden adaptarse con facilidad a cualquier nivel de aprendizaje desde A1 a C2 y engloban todas las destrezas de la lengua, con especial énfasis en los aspectos socioculturales de nuestro idioma y en la interacción oral y escrita. < https://www.laclasedeele.com/ >
TodoELE	Actividades y materiales de calidad para las clases de ELE, recursos para formarse y así poder mejorar su práctica docente, ofertas de trabajo para poder ejercer su profesión y la posibilidad de conectar, comunicarse y compartir con otros profesores. < https://www.todoeele.net/ >
Arche-ELE	Página web con infografías y actividades interactivas para aprender español. Está dirigida tanto a estudiantes de español como a profesores que se dedican a la enseñanza del español como lengua extranjera. Fue creada por Rodrigo Arche, en el año 2020, a raíz de la pandemia del Covid-19, con la intención de compartir

	con el resto de profesores para así facilitar la enseñanza por videoconferencia. < https://arche-ele.com/ >
Españolextranjeros	Es una página para los estudiantes y profesores de Español Lengua Extranjera (ELE). Material para estudiar y para enseñar: gramática, ejercicios, textos, didáctica... Todo lo necesario para aprender y enseñar español. < https://espanolextranjeros.com/ >
DELEAhora	DELE Ahora es un espacio dedicado a todos aquellos que queráis aprender español o que busquéis mejorar vuestro nivel en esta lengua. También podréis adentraros en la cultura de los países hispanohablantes y disfrutar al mismo tiempo que aumentáis vuestros conocimientos. Actividades y ejercicios online para mejorar tu español - más imprimibles y PDF gratis para poder practicar en casa o en clase. < https://deleahora.com/ >
Aprenderespañol	Aprende español gratis. Recursos para estudiantes de español como lengua extranjera: curso de español, ejercicios, textos con audio y mucho más. < https://aprenderespanol.org/ >
BlaBlaEspañol	Blabla español ofrece una gran variedad de recursos, algunos totalmente gratuitos y otros de pago, para ayudarte en tu aprendizaje y mejora del español como lengua extranjera. Las vías para aprender español son a través de web y del canal de YouTube. Periódicamente, hay artículos de diferentes temáticas. Incluyen audios, ejercicios interactivos y material descargable, entre otros. < https://blablaespanol.com/ >
VideoELE	Es un curso de español para extranjeros, online y gratuito basado en vídeos. Todos los materiales son de acceso libre, no es preciso ningún registro, ni suscripción ni pago para usarlos. < https://videoele.com/ >
LapizDeELE	Actividades, fichas, plantillas, infografías, tableros y otros materiales para las clases de ELE. Ideas e inspiraciones para clases más dinámicas. < https://www.lapizdeele.com/ >

Fonte: elaborado pela autora.

Para a construção dos conhecimentos, os professores além de contarem com esses recursos precisaram fazer uma mediação (FIGUEIREDO, 2019; LEITE ARAÚJO, 2021) para equilibrar os conteúdos ensinados e o uso das ferramentas mediadas por tecnologias e desenvolver habilidades criativas e críticas para reconhecer o seu papel ao servir determinadas alternativas no ensino remoto. Leffa (1999, p. 21) faz uma discussão em seu trabalho *O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional*, sobre o uso das novas tecnologias em sala de aula, expondo que:

As novas tecnologias não substituem o professor, mas ampliam seu papel, tornando-o mais importante. A máquina pode ser uma excelente aplicadora de métodos, mas o professor precisa ser mais do que isso. Para usar a máquina com eficiência, ele precisa ser justamente aquilo que a máquina não é, ou seja, crítico, criativo e comprometido com a educação (LEFFA, 1999, p. 21).

É essencial refletir sobre nossas escolhas ao escolher determinada ferramenta disponível em sites, por exemplo, e pensar em estratégias para garantir que a educação seja guiada por princípios e objetivos que promovam o bem-estar e o desenvolvimento dos alunos, em vez de simplesmente seguir o fluxo estabelecido por influências externas, ou seja, devemos evitar a adoção de ferramentas e estratégias apenas porque são populares ou são amplamente adotadas por outros. Nesse sentido, o adequado é considerar se elas estão alinhadas com o planejamento educacional desejado. Em relação ao planejamento, Libâneo (1990) destaca que é

uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação (LIBÂNEO, 1990, p. 221).

É importante discutir um planejamento de ensino que leve em consideração o formato remoto e que tenha a previsão da organização das atividades, já considerando as novas tecnologias como parte dessa prática. Isso envolve uma análise cuidadosa das opções e estratégias disponíveis ao professor. Caso contrário, corre-se o risco de seguir um caminho determinado por generalizações e não se observar as particularidades e necessidades dos nossos alunos (LIBÂNEO, 1990).

Além da tarefa de previsão de atividades, o planejamento, durante o ensino remoto, precisou atender a uma demanda específica com maior flexibilidade e ser a oportunidade de reflexão da sua prática, ou seja, “uma atividade reflexiva” (LIBÂNEO, 1990). Isso permitiu que os objetivos, conteúdos e métodos se tornassem instrumentos efetivos na ação do professor, mesmo no contexto da pandemia. Dessa forma, o planejamento se tornou uma parte importante da realidade do professor que atuou no ensino remoto emergencial. Em relação à reflexividade da atividade de “planejar”, dedicamos a seção *(Auto)formação crítica e reflexiva de professores no período pandêmico* para aprofundar a temática, como um dos elementos essenciais no ensino-aprendizagem de línguas para o contexto remoto.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Elementos essenciais no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) para o contexto remoto

Algumas propriedades são inerentes a um aprendiz de língua estrangeira, isso porque a escola/curso e os próprios professores impulsionam a aprendizagem levando em consideração aspectos que consideram importantes para a aprendizagem, tais como a interação, a motivação, a presença de uma abordagem significativa, a (auto)formação e as estratégias de ensino-aprendizagem durante as práticas remotas. São esses elementos que estão frequentemente ligados às situações reais para o estudo em sala de aula, são significativos no processo de aprendizagem de segunda língua ou de língua estrangeira e, sobretudo, são discutidos no campo do ensino de línguas, na Linguística Aplicada.

Durante a pandemia, com a implementação do ensino remoto emergencial, os professores de línguas enfrentaram a necessidade de se reinventar para proporcionar um ambiente de ensino-aprendizagem que funcionasse. Apesar de todas as dificuldades enfrentadas, eles demonstraram a capacidade de identificar e utilizar elementos essenciais para viabilizar o processo de ensino. É importante destacar que acreditamos que esses elementos não são os únicos envolvidos na aprendizagem de uma língua, pois não dão conta de todas as diferenças que possui cada aprendiz, mas que, sim, são fatores e hipóteses relevantes na aprendizagem, portanto destacamos os seguintes conceitos em razão de terem sido mencionados pelos professores nesta pesquisa durante o processo de ensino-aprendizagem de LE no ERE.

2.2 A interação no ensino de línguas

Um aspecto importante para ressaltar no ensino de línguas em formato remoto e emergencial é o enfoque na interação para o desenvolvimento, inclusive, da competência comunicativa. Em diversos momentos das narrativas desta pesquisa, os professores mencionam essa palavra como um fator relevante para as aulas. As sessões de videoconferência permitiram a comunicação verbal e a prática da oralidade, enquanto as atividades assíncronas, como fóruns de discussão ou trabalhos escritos, promoveram a reflexão e a produção escrita. Alguns mencionam a interação apenas como o fator de expressão oral, outros partem da proposta de Vygotsky (1991) ao considerar que a interação é como um desenvolvimento da experiência

social e cultural. Portanto, considerando a relevância que os professores deram à temática, discorreremos a seguir sobre esse aspecto no âmbito do ensino de línguas.

É inevitável, ao ouvir e ler a palavra "interação", não pensar na teoria sociocultural desenvolvida por Vygotsky (1991) nas primeiras décadas do século XX. De acordo com essa teoria, para adquirir conhecimento, desenvolver-se e construir sua identidade, o ser humano depende da interação com outros indivíduos de sua espécie, com o ambiente e com a cultura. Figueiredo (2019) descreve bem essa teoria e apresenta elementos relevantes para esta pesquisa, que se baseia no ensino durante o período remoto e enfatiza a interação como um elemento que favorece a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo no contexto do ensino de línguas. Segundo Vygotsky (1997 apud FIGUEIREDO, 2019), o aspecto cultural desempenha um papel importante na interação e na criação de circunstâncias para o desenvolvimento e a aprendizagem, sendo esses aspectos inter-relacionados. Portanto, a teoria de Vygotsky busca explicar como o desenvolvimento cognitivo do indivíduo está intrinsecamente ligado ao contexto cultural em que ele está inserido (FIGUEIREDO, 2019). Além disso, a teoria vygotskiana (1991) destaca a importância da cultura e do contexto sociocultural na formação do conhecimento e do aprendizado.

Outro conceito importante dentro da teoria sociocultural é o da mediação. Importante aspecto no ensino remoto, a mediação é uma intervenção em uma relação em que se tem o estudante com o objeto (a L2/LE), com outros estudantes ou até consigo mesmo. Esse elemento mediador pode ser uma ferramenta, um signo ou outras pessoas, como os próprios professores (FIGUEIREDO, 2019). Os efeitos da utilização desses instrumentos de mediação afetam a mente de quem utiliza: no caso, os estudantes. Para desenvolver a interação oral, os estudantes precisam colocar em prática as seguintes estratégias de comunicação: negociação, cooperação e mediação oral (LEITE ARAÚJO, 2021). Além disso, a própria mediação oral possui uma função de regular as ações sobre o objeto (a L2/LE). Por isso, é um aspecto positivo para quem aprende uma língua, pois pode ser apresentado de diferentes formas em um único contexto. Por exemplo, em uma sala de aula remota, existem muitas possibilidades de mediação, a saber: os materiais audiovisuais, as oportunidades de interação com pessoas de diversos espaços geográficos, instruções de atividades mais dinâmicas etc.

Com o objetivo de realizar diferentes tarefas interativas, os professores de línguas se submetem a estratégias mediadoras (VILLAMIL; GUERRERO, 1996 apud FIGUEIREDO, 2019) para facilitar a realização de determinada tarefa. A mediação desempenha um papel fundamental ao possibilitar a comunicação entre pessoas que, de outra forma, não seriam

capazes de se entenderem (LEITE ARAÚJO, 2021). Na prática, para um aluno realizar uma tarefa de forma autônoma, ou autorregulada (GANDA; BORUCHOVITCH, 2018), ele precisará antes, segundo Vygotsky (1991), de insumos e interações colaborativas entre os membros do processo para que ele aumente suas capacidades e possa realizar tarefas sozinho de forma autônoma e completa. Com estratégias mediadoras, eles podem fazer perguntas uns aos outros, atuar com diálogos, pedir esclarecimentos e até conversar sobre aspectos da língua-alvo (FIGUEIREDO, 2019). Ademais, podem fazer o revezamento do discurso, a argumentação e a persuasão dos interlocutores (LEITE ARAÚJO, 2021). Todas essas estratégias fazem parte da iniciativa e do incentivo à interação com a língua-alvo. Quando falamos em interação, não estamos colocando em jogo apenas a expressão oral e a avaliação dessa habilidade no ensino de línguas, mas também o desenvolvimento de capacidades interativas que podem ser impulsionadas pela mediação.

Ainda, dentro da proposta sociocultural, o aspecto colaborativo é algo que deve ser levado em consideração no ensino de línguas. A colaboração entre pares no ambiente educacional promove a interação e envolve o aluno na (co)construção do conhecimento (FIGUEIREDO, 2019). É possível afirmar então que ocorre uma aprendizagem significativa na colaboração, pois ela é capaz de impulsionar atividade de produção da língua-alvo e mediar a cognição no desempenho. A teoria sociocultural de aprendizagem colaborativa tem sido usada em muitas pesquisas de telecolaboração para investigar a negociação de significados e estratégias empregadas pelos participantes para garantir compreensibilidade (DE MORAES; NOGUEIRA; ZAKIR, 2012), bem como investigar os aspectos culturais envolvidos na negociação durante a oportunidade de interação com outras línguas e culturas (MENDES; LOURENÇO, 2009), além de evidenciar outros benefícios da interação tratados em contexto virtual de aprendizagem de línguas. Com o fortuito modelo de ensino remoto emergencial (ERE), ficou evidente que os professores precisavam ampliar suas estratégias de ensino e utilizar ferramentas de colaboração com seus estudantes. Essas estratégias e ferramentas levaram-no a uma nova configuração da prática, no sentido de ensinar e de dar oportunidades para processos que funcionam e que influenciam o comportamento ativo dos estudantes.

A interação pode se dar de diversas formas: síncrona, assíncrona, a distância ou presencial. Atualmente, a transmissão eficiente de conhecimentos pode ser realizada por meio de diferentes ferramentas de ensino, mas a interação, ainda assim, não deixa de ser importante nesse contexto educacional. Cantero Serena (2019) acrescenta ainda que, entre todas as atividades de interação, a mais importante é a negociação, que consiste em estabelecer as regras

que regem todo o relacionamento comunicativo (CANTERO SERENA, 2019). Essa negociação leva à criação de um espaço comum de referência, que é fundamental para que a interação tenha sentido e seja significativa para os interlocutores.

A distância existente entre professores e alunos, conforme o relato dos próprios professores que participaram dessa pesquisa, foi uma queixa relatada para evidenciar o lado negativo das novas tecnologias e dos estudos on-line. A falta de uma forte cultura de aprendizagem participativa e de trabalho colaborativo escola-aluno-família na sociedade pode ameaçar o sucesso dos alunos em atividades remotas ao invés de impulsioná-los. Nesse sentido, os aspectos de língua em interação com a cultura, que estão ligados (ALMEIDA FILHO, 2002), podem ajudar no impulsionamento a partir das interações entre os sujeitos, na construção dos conhecimentos e em outros fatores na vida do aprendiz, como o seu processo de maturação e desenvolvimento cognitivo. Além disso, o aprendiz, como um participante ativo (FIGUEIREDO, 2019), deve engajar-se na construção do seu conhecimento de língua estrangeira, e a interação pode proporcionar ao aprendiz oportunidades no universo que é aprender uma língua estrangeira.

Vimos que durante o ensino remoto, o desenvolvimento da interação foi afetado devido ao pouco espaço temporal que os professores tinham com os alunos e às vulnerabilidades sociais e de infraestrutura. Ainda assim, é um aspecto que deve ser discutido e aberto para reflexões entre os professores de línguas, pois é um fator essencial no ensino-aprendizagem.

2.3 A motivação no ensino de línguas

A motivação que vamos tratar nesta seção está relacionada com o ambiente de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Estudos mostram que ambientes de ensino-aprendizagem apoiados por ferramentas tecnológicas podem estimular os professores e os alunos a explorar e refletir bem sobre suas construções de conhecimento, mas que o sucesso da aprendizagem on-line é apoiado pela motivação e disciplina de cada aluno (KUSMARYONO; JUPRIYANTO; KUSUMANINGSIH, 2021). Além disso, as estratégias adotadas pelo professor podem desempenhar um papel crucial na gestão e na manutenção da motivação dos alunos (SCHNEIDER, 2010).

Os estudos sobre a motivação no ensino de línguas são importantes para entender como se dá a interiorização da língua-alvo nos casos em que os alunos não se sentem interessados ou com problemas que afetam sua motivação durante as aulas de línguas. Kami (2011) analisa a

motivação comparando-a a uma energia que impulsiona o indivíduo, ou seja, quando alguém está motivado, possui uma disposição mental positiva e uma vontade de agir para alcançar seus objetivos (KAMI, 2011). Sabendo que o período de ensino remoto foi um momento conturbado para os estudantes, é importante mencionar neste trabalho a discussão com os professores em relação aos ambientes impulsionados por novas ferramentas com o objetivo de diminuir as lacunas de aprendizagem causadas por uma possível desmotivação.

Uma importante contribuição na Linguística Aplicada (LA) foi a hipótese do filtro afetivo, formulada por Krashen (1987) em sua teoria de Aquisição de Segunda Língua. Essa hipótese diz respeito a um mecanismo inconsciente em que fatores como a motivação, ansiedade e autoconfiança podem facilitar ou inibir a aprendizagem. Dessa forma, se o filtro afetivo está baixo, ou seja, se ele não se sentir desmotivado, as chances de aprendizagem ou aquisição de insumos são grandes (KRASHEN, 1987). No entanto, se esse filtro estiver alto é sinal de que há uma barreira, e as chances de aquisição diminuem, resultando na necessidade de investigar os fatores envolvidos, logo, o filtro afetivo pode impedir os alunos de utilizarem totalmente o input adquirido compreensível que eles recebem para a aquisição da língua (KRASHEN, 1987). Esse é um fator importante a ser considerado em sala de aula, pois, a partir dessa percepção, é possível encontrar outras estratégias para atingir um alto nível de motivação, para isso, o professor deve se atentar para a forma como o filtro afetivo é tratado em sala de aula (LEITE ARAÚJO, 2021) e pensar em novas formas de manter o aluno engajado no seu processo.

Nos estudos de Gardner e Lambert (1972), eles conceituam a motivação em dois tipos: a integrativa e a instrumental, especialmente no que diz respeito à aprendizagem de línguas. A motivação integrativa diz respeito aos alunos que desejam se integrar à cultura-alvo, enquanto a instrumental refere-se a metas para alcançar certas recompensas, como uma promoção ou boas notas. Gardner e Lambert (1972) argumentaram há muito tempo que a motivação integrativa é um dos principais contribuintes e é um fator-chave para o sucesso do aprendizado de idiomas em comparação com a instrumental.

Gardner e Lambert (1972) relacionaram a motivação em aprender línguas com a cultura. De acordo com os autores, para facilitar a interiorização da língua-alvo, é preciso que o estudante tenha um sentimento de pertencimento da cultura-alvo, ou seja, uma sensação de parentesco e sentir-se membro de um grupo. Desta forma, as relações interpessoais auxiliam na integração da motivação com o “eu”, gerando com o tempo a motivação intrínseca no caso da aprendizagem de segunda língua (GARDNER; LAMBERT, 1972). No caso da aquisição de

segunda língua (L2), essa integração cultural é mais possível do que na aprendizagem de língua estrangeira (LE), em que os estudantes têm pouco ou nenhum contato com as outras culturas em ambientes formais de aprendizagem.

Em 1985, Gardner definiu que a motivação se compõe de três elementos: o esforço (o tempo gasto estudando e o impulso do aprendiz); o desejo (o desejo de se tornar proficiente na língua) e o afeto (as reações emocionais do aprendiz em relação ao estudo).

No contexto brasileiro, a motivação dos alunos quanto ao estudo de línguas estrangeiras, especialmente o espanhol, pode apresentar-se de forma menos evidente. Isso se deve ao fato de que, no Brasil, a língua espanhola é frequentemente percebida como disciplina opcional na educação básica, sendo considerada componente eletivo em determinados estados, pois trata-se de uma língua que não é falada na comunidade em que vivem os estudantes brasileiros, o que não acontece em um contexto de segunda língua, por exemplo. Nesse sentido, os estudantes brasileiros podem não se sentir movidos pelos três elementos citados: esforço, desejo e afeto, ou também tais elementos, quando aparentes, podem variar de acordo com o contexto educacional.

Ainda, para Chambers (1999), certas variáveis podem determinar o valor e a importância que um indivíduo dá a uma determinada língua. Isso pode ser resultado da motivação de familiares e amigos, da experiência de aprender o idioma-alvo e, possivelmente, da experiência de viajar. Gardner e Lambert (1972) indicaram que a motivação para aprender uma segunda língua cria uma atitude positiva em relação à língua-alvo e a cultura e suas atitudes tornam-se o marco da própria motivação.

Portanto, relacionando o que foi exposto à temática do estudo, compreendemos a motivação um processo dinâmico que pode variar ao longo do tempo (KAMI, 2011), como exemplo, um aluno pode estar altamente motivado em um determinado momento (no período anterior à pandemia) e, em seguida, experimentar uma diminuição na motivação devido às frustrações ou outras influências externas (durante a pandemia). Além disso, reconhecemos que o ambiente de ensino-aprendizagem desempenha um papel crucial na motivação (KAMI, 2011). Portanto, neste estudo, consideramos a motivação como um elemento fundamental nesse processo durante o ensino remoto, destacando sua importância.

2.4 A abordagem nos cursos de línguas

A abordagem no ensino de línguas é um conceito que caracteriza o processo de ensinar em conjunto com a natureza da língua, a sua finalidade, o enfoque do ensino. A abordagem é

que vai orientar o planejamento, o desenvolvimento de atividades, a escolha do material e a análise da melhor maneira de avaliar os conhecimentos (ALMEIDA FILHO, 1993). Para Almeida Filho (1993, p. 22), a abordagem “é um conjunto, nem sempre harmônico, de crenças, pressupostos e princípios, que nos faz atuar de maneira específica em nossas salas de aula”, ou seja, é um conceito orientador que abre caminhos e se manifesta por meio de ações indiretas do próprio professor (ALMEIDA FILHO, 1997). Isso implica que a abordagem não é uma entidade estática, mas sim um conjunto de orientações que influenciam as ações e decisões do professor. Ao reconhecer a abordagem como uma força influente na sala de aula, os professores podem ser mais conscientes de suas escolhas e ações, buscando alinhar suas práticas pedagógicas aos princípios e objetivos da abordagem adotada.

2.4.1 A abordagem comunicativa e a competência comunicativa

A abordagem comunicativa surge como um enfoque pedagógico amplamente utilizado na sala de aula de língua estrangeira e enfatiza as habilidades de comunicação para uma aprendizagem significativa da língua-alvo. A partir da década de noventa, as aulas de línguas estrangeiras passaram a ser focadas na habilidade de comunicação e interação da língua (WIDDOWSON, 1990 apud PORTELA, 2007) e os estudantes aprendiam com o método comunicativo por meio de diferentes ações do professor. A aprendizagem dentro da abordagem comunicativa tem como característica, segundo Portela (2007), o foco no sentido, no significado e na interação entre sujeitos dentro de um contexto.

No que tange ao assunto da abordagem comunicativa, é importante mencionar o conceito de competência comunicativa (CC), que é diferente do conceito de abordagem comunicativa. A competência comunicativa refere-se à capacidade de utilizar efetivamente a língua em situações de comunicação (HYMES, 1972), foi proposta inicialmente pelo antropólogo Dell Hymes, em 1972, como uma alternativa à visão tradicional da competência linguística de Chomsky. A partir desse período, outros teóricos foram contribuindo, ampliando o conceito e trazendo discussões para o contexto de ensino de LE com integração entre comunicação e cultura, pois a competência comunicativa abrangia a habilidade de compreender e produzir não apenas estruturas linguísticas corretas, mas também apropriadas em determinados contextos sociais, culturais e pragmáticos. De acordo com Cantero Serena (2008 apud CANTERO SERENA; RECIO-PINED, 2023), a competência comunicativa pode ainda dar conta de outros códigos (verbais ou não verbais) e também das variedades linguísticas.

Por outro lado, a abordagem comunicativa é uma abordagem pedagógica no ensino de línguas que procura desenvolver aquisição e desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes (SCHNEIDER, 2010), valorizando a interação e a comunicação autêntica e proporcionando aos estudantes oportunidades reais de uso da língua-alvo de forma significativa. A abordagem comunicativa “parte das experiências, dos conhecimentos, da motivação e dos aspectos culturais específicos que o aluno traz para a aprendizagem” (SCHNEIDER, 2010, p. 2). Ao levar em consideração suas experiências, conhecimentos, motivação e aspectos culturais, os professores podem personalizar a prática pedagógica, tornando-a mais significativa, relevante e envolvente para o aluno.

Para Canale e Swain (1980), a teoria comunicativa se refere tanto a um conhecimento quanto a uma habilidade, ambos utilizados na comunicação real do aluno; além disso, os teóricos ainda oferecem a descrição dos diferentes tipos de competência que constituem esse construto: gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica. A competência comunicativa para Canale e Swain (1980) possibilita ao aprendiz a oportunidade de participar de uma interação comunicativa significativa, para que, a partir disso, ele responda às necessidades reais em situações reais de uso da língua e leve o sujeito à confiança comunicativa em segunda língua. Os autores ainda acrescentam que os alunos deveriam ser ensinados sobre a cultura da língua-alvo, condição necessária para articular e promover inferências sobre os significados ou valores sociais dos enunciados (CANALE; SWAIN, 1980).

No ano de 1980, em Canale e Swain, o termo interação apresentou-se implicitamente na definição de competência comunicativa dos autores. Quando tratam da competência discursiva, engloba a habilidade de participar em interações linguísticas mais amplas, compreendendo e produzindo textos coerentes e coesos (CANALE; SWAIN, 1980). Embora não seja mencionada explicitamente como um componente separado, a interação desempenha um papel integral na competência discursiva.

Em 1990, dez anos depois, Bachman (1990) define competência comunicativa como conhecimento, competência e capacidade de implementar e executar apropriadamente o uso comunicativo da língua em contexto específico. A definição de competência comunicativa de Bachman enfatizava a relevância não apenas do conhecimento linguístico, mas também da habilidade de aplicar esse conhecimento de maneira efetiva em contextos específicos. Com isso, reconheceu que a competência comunicativa ia além do simples domínio teórico, englobando a capacidade de utilizar a língua com efetividade na prática.

Almeida Filho (1997) também se dedicou à tentativa de explicitar o que é teoria comunicativa no ensino/aprendizagem de uma nova língua: um conhecimento abstrato subjacente; ou seja, existe um conjunto de conhecimentos e entendimentos mais abstratos que guiam as escolhas e decisões do professor e que ajuda a ter uma abordagem mais reflexiva e fundamentada. Para Almeida Filho, a competência comunicativa também é uma habilidade, não só de uso de regras e formas gramaticais, também de regras ou situações contextuais e pragmáticas (ALMEIDA FILHO, 1997). Nessa perspectiva, ele destaca a importância de considerar as normas socioculturais, as convenções comunicativas e as situações específicas ao utilizar a língua.

Mais à frente, Brown, em 2000, trata a competência comunicativa como um construto dinâmico que pode ser examinado por meio do desempenho de dois ou mais indivíduos no processo de comunicação, ou seja, algo projetado para produzir algum efeito e atingir propósitos (BROWN, 2000). Nesse momento, Brown ofereceu quatro características que estavam interconectadas ao conceito chamado por ele de *communicative language teaching* (CLT).

Quadro 3: A definição de Ensino de Línguas Comunicativo para Brown (2000)

Os objetivos da sala de aula estão focados em todos os componentes da CC e não restritos à gramática ou à competência linguística.

As técnicas de linguagem são projetadas para envolver os alunos no uso pragmático, autêntico e funcional de linguagem para propósitos significativos. As formas não são o foco central, mas sim os aspectos da linguagem que capacitam o aprendiz a atingir esses propósitos.

Fluência e precisão são vistos como princípios complementares subjacentes às técnicas comunicativas. Às vezes, a fluência pode ter que assumir mais importância do que a precisão, a fim de manter os alunos significativamente envolvidos no uso da língua.

Na sala de aula comunicativa, os alunos precisam usar o idioma de forma produtiva e receptivamente, em contextos não ensaiados.

Fonte: Tradução da autora (BROWN, 2000)

Para a primeira, segunda e terceira características, Brown (2000) ressalta a importância da ação do professor de línguas para atingir os objetivos do ensino comunicativo de línguas, que vão além do ensino de estruturas gramaticais e se concentram na promoção da comunicação efetiva e na compreensão da cultura associada à língua. As técnicas utilizadas em sala de aula visam engajar os alunos em situações reais de uso da língua, onde eles possam aplicar a língua

de maneira autêntica e funcional. Isso envolve o uso da língua em contextos significativos e relevantes, buscando a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. Embora a precisão gramatical seja valorizada, a fluência também desempenha um papel importante. Para Brown (2000) o foco está na comunicação efetiva, na compreensão cultural e na aplicação prática da língua em contextos autênticos.

Para Almeida Filho (2002, p. 210), “o lugar da cultura é o mesmo da língua” dentro da abordagem comunicativa. Ressalta-se como um aspecto importante o pensamento de Almeida Filho ao abordar o assunto do comunicativismo, pois, “para se adquirir uma nova língua, é necessário compreender, respeitar e aceitar novos valores culturais” (JÚNIOR; FERNÁNDEZ; POLLI; VIEIRA; 2023, p. 78). Nesse sentido, ressaltamos a importância da (auto)formação de professores culturalmente sensíveis considerando a dimensão cultural, a diversidade cultural, no ensino-aprendizagem da língua-alvo.

2.4.2 A abordagem comunicativa intercultural

Márcia Paraquett (2010) defende a postura de ser intercultural além de comunicativo. Ela define a interculturalidade como uma interação entre diferentes culturas que coexistem em um mesmo ambiente, estabelecendo uma relação ativa de interdependência (PARAQUETT, 2010). A língua, portanto, não atende apenas a uma necessidade de comunicação, mas também coexiste como forma de diálogo, de troca e de intercâmbio com o outro. Paraquett (2010) destaca também a importância da nossa própria cultura na aprendizagem da outra e enfatiza a importância de trabalhar a identidade cultural no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Nesse contexto, a ideia central é que os aprendizes possam se apropriar da cultura da língua estudada para fortalecer seu senso de pertencimento ao ambiente em que vivem. Acredita-se que, se essa dimensão cultural não for abordada, a aprendizagem da língua estrangeira pode ser insuficiente ou incompleta para o aluno (PARAQUETT, 2010).

Partindo da perspectiva da Linguística Aplicada Crítica (LAC), a exploração de aspectos que integram língua-cultura na aprendizagem de línguas não é recusada neste trabalho (PENNYCOOK, 1998). Desde a formação inicial como professores de línguas nos cursos de licenciatura, entendemos que aprender uma língua não é somente ensinar no esquema de “apresentação-prática-revisão” (SANTOS, 2004) de conteúdos, de forma isolada, mas deve-se reconhecer uma série de estratégias e mudanças na concepção de ensinar que derivam dos parâmetros culturais em que essa língua-alvo nos envolve (RIVERO, 2003; SANTOS, 2004).

A língua está ligada à cultura porque é por meio da língua que nos expressamos, transmitimos ideias e conhecimentos. A cultura, por sua vez, influencia o desenvolvimento e o uso real da língua, moldando o vocabulário, as escolhas, a comunicação não-verbal, as expressões idiomáticas do falante e até atitudes. É a integração entre a língua e a cultura que permite que a língua seja uma ferramenta de expressão e compreensão culturalmente significativa. E isso devemos levar aos nossos estudantes, pois a cultura é um fator importante (HALL, 1997). Nesse sentido, o componente cultural faz parte do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, uma vez que a aprendizagem da língua é construída juntamente com a cultura à qual a língua pertence.

Na perspectiva do ensino de línguas, define-se cultura, neste estudo, como “[...] a soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade, considerada como totalidade, ao longo da sua história” (CUCHE, 1999, p. 20-21 apud SANTOS, 2004, p. 42), e, conforme Hall (1997), como um conjunto de valores ou significados partilhados. Ou seja, são os significados que os indivíduos constroem por meio dos processos de comunicação e de experiências anteriores, mobilizados durante a interação de uma pessoa com outros indivíduos ou com o ambiente em que vivem. Seguindo, também, os pressupostos de Ferreira (2008), entende-se a cultura no ensino de línguas como a vivência e a experimentação da realidade da cultura-alvo, isto é, dentro do contexto de sala de aula, da língua estrangeira que se está aprendendo. Assim:

De fato, observa-se que o tratamento dado à cultura em muitas pesquisas, reduz-se a fórmulas sociais de polidez e estratégias conversacionais o que vai se refletir nas salas de aula, onde a cultura muitas vezes está dissociada das questões de uso da linguagem, e é apresentada através de uma visão “**cartão postal**” enfatizando os aspectos exóticos e pitorescos do país da língua alvo, ou como repertório de clichês mostrando o comportamento de uma comunidade (FERREIRA, 2008, p. 179) (grifo nosso).

Com efeito, é comum que professores acreditem que ensinar cultura é apresentar o “cartão postal” aos seus alunos (FERREIRA, 2008, p. 179) como uma maneira de levantar discussões e interação. Cada escolha diferente para o ensino-aprendizado de línguas é um processo de renegociação com as experiências de cada um. Para Hall (1997),

A cultura: não pode mais ser estudada como uma variável sem importância, secundária ou dependente em relação ao que faz o mundo mover-se; tem de ser vista como algo fundamental, constitutivo, determinando tanto a forma como o caráter deste movimento, bem como a sua vida interior (p. 23).

Assim, a cultura não pode mais ser considerada uma variável secundária ou dependente em relação ao funcionamento do mundo. Nesse sentido, levamos em consideração que a língua e a cultura estão inerentemente interligadas, tendo como principal resultado a interculturalidade. Portanto, destacamos a abordagem comunicativa intercultural (ACIN) de Santos (2004) que apresenta uma visão para dentro de sala de aula de idiomas como uma abordagem que “orienta um modo de ser e de agir, de ensinar e de aprender, de produzir planejamentos e materiais culturalmente sensíveis aos sujeitos participantes do processo de aprendizagem, em busca da construção um diálogo intercultural” (SANTOS, 2004, p. 163). Nessa direção, para quem ensina ou está em um contexto de aprendizagem de LE existe uma resignificação da sua própria identidade pessoal por trás. Isso acontece porque ao entrarmos em contato com uma LE, entramos também em contato com a cultura dessa língua-alvo, pois, conforme Rajagopalan (2003, p. 69), “as línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria”. Nesse contexto, somos sujeitos culturais, e, portanto, não é possível distanciarmos a cultura da aprendizagem de línguas.

Para Santos (2004), a interculturalidade é: “comportamentos e atitudes comprometidas com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo processo de ensino/aprendizagem, seja ele de línguas ou de qualquer outro conteúdo escolar” (SANTOS, 2004, p. 163). É importante ressaltar a importância da formação intercultural do professor diante das novas resignificações do ensino, pois abordar uma atitude intercultural é tornar possível a aprendizagem de forma sensível, à medida que forem levantados ou indicados temas pelos sujeitos durante a socialização na sala de aula de língua estrangeira.

Além disso, durante o ensino remoto emergencial, os professores de línguas experimentaram um contexto diferente para ensino-aprendizagem, a sala de aula on-line, com isso, diversas reflexões foram feitas vivendo a própria cultura em transformação que “[...] é um processo permanente de construção, desconstrução e reconstrução” (CUCHE, 1999, p. 137).

De maneira geral, é possível perceber que, em alguns cursos de espanhol, o conteúdo cultural é escasso, enquanto, em outros, é mais importante e tem um lugar privilegiado no desenvolvimento das atividades ao decorrer dos planos de curso e das aulas. Como exemplo, temos os cursos de extensão oferecidos pelo Centro de Ensino de Línguas da Unicamp (CEL). No próprio site do curso, aparece a abordagem que é utilizada nas aulas de línguas: “A abordagem de ensino do CEL é orientada pelo respeito à diversidade linguística, cultural e humana e visa à promoção da compreensão mútua e a boa convivência dela decorrentes”. O Curso de Espanhol do Núcleo de Línguas da Universidade Estadual do Ceará (UECE) afirma

também que adota a abordagem comunicativa e intercultural, pois essa abordagem: “proporciona aos cursistas se tornarem competentes linguística e culturalmente no idioma, já que entendemos que aspectos da cultura e história são indissociáveis do estudo da língua”.

Ao adotar uma abordagem comunicativa intercultural, os professores proporcionam um pensamento crítico aos seus alunos, sensível às preocupações sociais, culturais e políticas (PENNYCOOK, 1998), e não só a capacidade de se preparar para a entrada em contato com outras culturas aprendendo sobre uma determinada nacionalidade.

Para mover uma abordagem comunicativa intercultural, é importante que os professores de línguas selecionem os materiais didáticos interculturais, elaborem e (re)elaborem os planejamentos de ensino, pois, conforme Santos (2004), essa característica deve ser considerada no processo de ensino e aprendizagem, sinalizando o respeito à diferença por meio do contato com outras culturas. Ademais, essa abordagem precisa ter um “esforço integrado que envolve modos de ser e de agir ao ensinar e aprender uma nova língua, não pode ser reduzido à simples eleição de conteúdos que assegurem a sua feição cultural” (SANTOS, 2004, p. 164).

Trazendo a discussão para o ensino da língua espanhola como língua estrangeira, a interculturalidade pode sensibilizar e promover, nos docentes e discentes, o reconhecimento de que o espanhol é parte de uma diversidade cultural significativa e que estamos cercados por essa diversidade. Nesse sentido, abrimos uma janela de possibilidades para levantar a perspectiva intercultural nas nossas aulas de línguas. Concordamos com Santos (2004) que, como professores de línguas, devemos assumir uma “postura pedagógica culturalmente sensível” e “uma relação dialética, construída em duas vias: da língua cultura-alvo em direção à língua/cultura do aprendiz e da língua/cultura do aprendiz em direção à língua cultura-alvo” (SANTOS, 2004, p. 109). Isso significa que, ao aprender uma nova língua, o aprendiz é exposto a diferentes formas de pensar, estruturas linguísticas, valores e tradições, e, além disso, ele encontrará influência da sua própria língua/cultura em direção à língua/cultura-alvo. Nesse sentido, a bagagem cultural, as experiências e os conhecimentos prévios do aprendiz podem influenciar sua compreensão e uso da nova língua. Portanto, o ensino de línguas implica mais do que novos conhecimentos linguísticos e desenvolvimento de sua capacidade comunicativa:

Vale ressaltar, portanto, que num processo de aprendizagem de LE/L2 de acordo com uma perspectiva intercultural, o ‘olhar de dentro’, o conhecimento do que acontece em sala de aula entre professores e alunos, entre alunos e alunos, entre os alunos e os materiais etc., constitui a principal fonte de respostas para que possamos construir procedimentos, abordagens e materiais didáticos que possam aproximar os nossos aprendizes da língua que queremos

ensinar. Não uma língua que se resume a regras e formas, mas uma língua que é, além de instrumento de comunicação, um passaporte para que o aluno possa viver socialmente em outros ambientes e contextos culturais além do seu próprio (SANTOS, 2004, p. 121).

Uma oportunidade para a construção de diversas experiências de ensino é por meio de aulas temáticas com elementos como os gestos, posições, estereótipos, olhares, que tenham o objetivo de fomentar o desenvolvimento de competências dos alunos, não apenas de forma expositiva, mas preparando para o debate sobre as diferenças, facilitando a compreensão de várias práticas e visões de mundo, fortalecendo a cooperação e a participação, capacitando as pessoas a se desenvolverem, transformarem-se e também promover a tolerância e o respeito pelos outros. Vale destacar que o projeto do diálogo intercultural nas aulas de línguas não é uma solução para todos os problemas do ensino de línguas, pois é preciso reconhecer que seu alcance pode ser limitado. Há escolas que estão limitadas a um livro e, por isso, nem todos os diálogos interculturais são possíveis. Ao adotar uma abordagem comunicativa intercultural no ensino da língua espanhola, os aprendizes poderão ter uma experiência significativa ao aprender uma nova língua, além de estabelecer o “compromisso com o processo de aprendizagem como o todo, no qual o importante é a troca, o diálogo, a cooperação, a contribuição de todos para o alcance do objetivo comum de construir conhecimentos na/com a língua-cultura-alvo” (SANTOS, 2004, p. 190).

2.5 (Auto)Formação crítica e reflexiva de professores no período pandêmico

Atualmente, os debates sobre a (auto)formação docente e prática pedagógica refletem inquietações que são características do panorama educacional contemporâneo em que estamos inseridos (OLIVEIRA; OLIVEIRA; POMMER, 2020). É necessário destacar, em primeiro lugar, a compreensão equivocada de formação como algo externo ao sujeito, uma visão que tem sido prejudicial para o desenvolvimento dos professores. Essa concepção reduz o papel do professor a uma simples transmissão de conhecimentos (OLIVEIRA; OLIVEIRA; POMMER, 2020), o que acaba limitando as oportunidades de inovação, crítica e criatividade no exercício pedagógico.

Nessa perspectiva, busca-se a (auto)formação que se torna um processo de busca e valorização das necessidades do indivíduo durante ou após a formação básica em licenciatura. Cavalcante (2019) menciona o processo de (auto)formação ressignificando como um processo de (re)construção de saberes “aprender autonomamente não significa aprender sozinha, mas

aprender a aprender com os objetos, com as pessoas, com os contextos, por vontade própria, pela consciência de saber, e valorizar a profissão, o conhecimento, a escola, o aluno” (CAVALCANTE, 2019, p. 4). Portanto, concordando com Oliveira, W., Oliveira, F., e Pommer (2020), compreendemos a (auto)formação como um exercício prático de aprimoramento focado em habilidades pessoais e interpessoais em que se avalia as experiências diárias consolidadas no contexto dinâmico da nossa profissão docente. Assim, cria-se uma consciência de que é necessária uma formação com a noção de um processo contínuo, ininterrupto, mas que está sendo direcionada a um percurso de descobertas e inovações a partir da práxis.

No início do momento de isolamento e, conseqüentemente, da readequação do ensino presencial para o ERE, professores se viram demandados em adquirir um novo perfil, ou seja, foram direcionados para um novo percurso: um professor com uma sala de aula on-line. Nesse momento, tornou-se fundamental que os professores, de maneira autônoma, refletissem sobre a sua prática, já que não poderia ser a mesma diante de um ambiente alternativo com tantas inovações e possibilidades. Com esse novo contexto de ensino remoto, reforçou-se a ideia de que “[...] ninguém forma ninguém e a formação é, inevitavelmente, um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; POMMER, 2020 apud NÓVOA, 1988, p. 116), percursos estes que promoveram reflexões e reconstruções concisas de si mesmo. Podemos entender então que a (auto)formação é um elemento essencial para o professor e que abrange aspectos relacionados às dimensões pessoais e sociais do desenvolvimento profissional de forma contínua.

Os professores atuantes no ERE desenvolveram estratégias capazes de ultrapassar as barreiras de um ensino presencial. Muitos se viram forçados, da noite para o dia, a transformar suas aulas do formato presencial tradicional para o formato virtual sem nenhuma informação para isso. Essa construção de conhecimentos autossignificativos chama-nos a atenção devido à seriedade diante de uma atuação docente inovadora e às potencialidades dessa (auto)formação (OLIVEIRA; OLIVEIRA; POMMER, 2020).

Ao longo das experiências docentes, o campo da educação e do ensino passaram a reconhecer a importância das narrativas como metodologia de investigação para o desenvolvimento pessoal e profissional docente (RADETZKE; GÜLLICH; EMMEL, 2020) considerando as inquietações vividas dentro de sala de aula e que se expandem para fora da escola (RAJAGOPALAN, 2003). No que diz respeito ao processo de investigação da própria prática pedagógica, que ocorre por meio da reflexão sobre a ação docente, o desenvolvimento de narrativas reflexivas vem sendo atribuído como uma ferramenta de (auto)formação do

professor, e o que faz dessa ferramenta pedagógica crítica, a investigação da prática, é justamente o olhar que se dá para a transformação social (RAJAGOPALAN, 2003) que acontece por meio das experiências vividas.

Ao observar pesquisas anteriores, Fadini (2016) evidencia a falta de formação específica de professores para o contexto remoto/virtual que vinha se desenhando para o século XXI. Nesse contexto, a formação de professores até hoje é uma inquietação constante dentro dos cursos de licenciatura, pois os professores não vivenciaram a prática de ensino dos dias atuais nas escolas e nos cursos, dentro da educação básica, no Brasil, exceto no caso de “professores formadores” (FADINI, 2016) que atuam em estágios supervisionados.

Quando se trata de (auto)formação, é possível encontrar diferentes termos que se relacionam com a prática crítica de enfatizar o processo de formação de professores em atuação. Os diferentes conceitos são: desenvolvimento profissional autônomo (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009), aprendizagem ao longo da vida (ESTEVES, 2014), formação docente autônoma, autoaprendizagem profissional, entre outros.

2.5.1 A competência reflexiva

Em relação à reflexividade, Brookfield (2017) acredita que a melhor maneira de se tornar um professor criticamente reflexivo é usar quatro “lentes” específicas: “olhar dos alunos, percepções dos colegas, experiências pessoais e teoria e pesquisa” (BROOKFIELD, 2017, p. 31). Nesse sentido, somente a partir da experiência examinada criticamente, poderemos elaborar suposições que são consideradas confiáveis e válidas (BROOKFIELD, 2017).

Ao examinar as narrativas, percebe-se uma mobilização e reflexão das próprias ações, especialmente na seção *Reflexões e aprendizados pessoais sobre o trabalho remoto*. Nesse sentido, acredito que a teoria das competências, elencadas na competência comunicativa (ALMEIDA FILHO, 1993; CANALE; SWAIN, 1980; CANALE, 1983), nos ajuda a compreender a reconstrução dessa práxis.

Para Ortiz Alvarez (2015), a competência reflexiva é “uma reflexão minuciosa sobre a ação, uma avaliação sobre o que eu faço, como faço, por que faço, confrontando conhecimentos, tendências e reconstruindo a nossa prática, remanejando e reestruturando saberes” (2015, p. 255), além disso essa competência pode promover mudanças com base em crenças pessoais, nos faz tomar decisões e assumir atitudes (ORTIZ ALVAREZ, 2015).

Concordamos com Basso (2001) que essa competência é desejável para um professor e que uma das formas de se evidenciar a competência reflexiva é por meio do interesse em buscar

uma (auto)formação levando o professor a se envolver não só em cursos diversos, como afirma Basso (2001), mas também em tarefas investigativas para trazer inovações para a aula de língua. Essa busca e tarefa pode ter como objetivo tanto suprir lacunas e deficiências, quanto manter-se atualizado em sua área de atuação (BASSO, 2001), ademais, a presença dessa competência é considerada fundamental para lidar com os desafios que surgem no dia a dia da sala de aula. Vários desafios surgiram após o contato com o ensino remoto emergencial, por isso, acredito que o desenvolvimento dessa competência nos professores representa um passo para pausar, refletir, confrontar e reconstruir aquilo que já não estava dando certo.

Nesse sentido, tratamos a competência reflexiva na perspectiva do professorado como um elemento essencial no contexto do período pandêmico.

2.6 Estratégias de ensino-aprendizagem

As estratégias de ensino-aprendizagem compreendem diferentes métodos, técnicas ou abordagens empregadas pelos professores com o propósito de auxiliar os estudantes na obtenção de conhecimentos, habilidades e competências. O objetivo dessas estratégias é “ajudar a resolver um problema ou alcançar um novo objetivo” (FERNÁNDEZ, 2005, p. 414,), além disso, elas podem estabelecer um ambiente de aprendizado eficaz, envolvente e significativo, que atenda às necessidades individuais dos alunos e facilite um processo de ensino mais otimizado.

Apesar de parecer contraditório, o ensino remoto emergencial durante a crise de Covid-19 ressaltou ainda mais a importância de estratégias na aprendizagem de línguas, pois os professores precisaram desenvolver um elenco de práticas para alcançar o objetivo de ensinar um aluno em um ambiente alternativo, desconhecido por muitos.

Na didática das línguas e na didática em geral, o estudo das estratégias de ensino-aprendizagem possui um papel cada vez mais central (FERNÁNDEZ, 2005), principalmente se pensarmos nesse momento pós-pandemia, o qual ofereceu novas possibilidades aos alunos com a ajuda dos professores nesse contexto de aprendizagem. Para alcançar uma aprendizagem significativa, segundo Fernández (2005), os professores utilizam estratégias para conhecer os seus alunos, verificam as atividades mais vantajosas e testam quais passos seguir para produzir um efeito significativo. É importante mencionar que independentemente dos esforços do professor, ele não pode aprender no lugar de seus alunos (FERNÁNDEZ, 2005). No entanto, o

professor desempenha um papel fundamental em ajudar os alunos em seu caminho de aprendizagem, prestando atenção ao processo e compreendendo como seus alunos aprendem.

O conhecimento das estratégias de aprendizagem possibilita para o professor: “(i) conhecer melhor como aprende o aluno para facilitar esse processo; (ii) promover as estratégias mais vantajosas para a aprendizagem” (FERNÁNDEZ, 2005, p. 415, tradução nossa).

Entretanto, para tornar possível a aprendizagem é necessária uma preocupação em relação às diferenças individuais dos aprendizes de língua. Por isso, a preocupação com a didática no ensino de línguas e as estratégias de aprendizagem são temas relevantes, pois, a cada dia, surgem contribuições na área seguindo a linha da psicologia humanista, da psicologia cognitiva e dos estudos sobre a aquisição de línguas (FERNÁNDEZ, 2005).

No que diz respeito à psicologia humanista, Fernández (2005) destaca que essa abordagem enfatiza a importância do aprendiz e revela aspectos como as crenças individuais em relação à capacidade de aprendizagem e a influência dos fatores de afetividade e motivação. Ademais, a psicologia humanista também está dedicada à investigação das características individuais dos aprendizes, tais como idade, necessidades pessoais, cultura, língua materna, aptidão, inteligência, atitude e personalidade e explora as implicações dessas diferenças nos estilos de aprendizagem (WILLING, 1988 apud FERNÁNDEZ, 2005) e nos resultados alcançados.

Já na psicologia cognitivista, Fernández (2005) contextualiza que ela está focada no estudo dos processos mentais envolvidos na aquisição e na utilização daquele conhecimento adquirido. Essa abordagem investiga como os indivíduos captam, processam, armazenam e recuperam informações durante o processo de aprendizagem, ou seja, os aprendizes estão ativamente envolvidos na sua própria construção de conhecimento.

A contribuição da psicologia no estudo da aprendizagem de línguas enriqueceu as diversas abordagens, especialmente o enfoque comunicativo e o trabalho por tarefas (FERNÁNDEZ, 2005). Essas abordagens procuram atender às necessidades linguísticas dos diversos aprendizes, fortalecendo sua motivação para aprender uma língua estrangeira. Ao considerar essas metodologias, as abordagens comunicativas e baseadas em tarefas levam em conta a variedade de perfis de alunos, visando tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo (FERNÁNDEZ, 2005). Elas reconhecem que cada aluno tem características individuais e requer abordagens pedagógicas adequadas para alcançar o melhor resultado possível.

Durante o período de ensino remoto, foram reavaliadas as estratégias de ensino-aprendizagem para readequar as melhores condições de ensino on-line. Nesse sentido, durante a pesquisa, busquei *sites* que melhor dialogassem com o detalhamento de estratégias para o ambiente remoto. O Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), por exemplo, divulgou em sua *site* oficial algumas estratégias de ensino para apoiar os professores no período pandêmico quanto ao uso da tecnologia a fim de melhorar a qualidade e equidade da educação no Brasil. As estratégias apresentadas garantiam que continuassem oferecendo atividades educativas aos seus estudantes:

Quadro 4: Estratégias de Aprendizagem Remota

Estratégia	Detalhamento
Transmissão de aulas e conteúdos educacionais via televisão	Aulas transmitidas por meio de canal de televisão em horário determinado de acordo com as etapas/conteúdos de ensino.
Videoaulas gravadas e disponibilizadas em redes sociais	Criação e compartilhamento de conteúdo educacional no formato de videoaulas, por meio de perfis em redes sociais institucionais (YouTube, Vimeo, Facebook, IGTV-Instagram, WhatsApp etc.).
Aulas ao vivo e on-line transmitidas por redes sociais	Compartilhamento de conteúdo educacional de aulas ao vivo e on-line por meio de perfis em redes sociais institucionais (YouTube, Vimeo, Facebook, Instagram etc.), com mediação docente e interação em tempo real com os estudantes.
Envio de conteúdos digitais em ferramentas on-line	Compartilhamento de conteúdo e recursos digitais em diferentes formatos (.pdf, games, vídeos etc.) por meio de ambientes on-line específicos para desenvolver e apoiar a aprendizagem dos estudantes.
Disponibilização de plataformas de ensino on-line	Ambientes virtuais de aprendizagem (plataformas), com propostas pedagógicas, selecionados pela Secretaria de Educação que serão utilizados pelos professores para organização e disponibilização dos conteúdos e avaliações dos estudantes.

Transmissão de aulas e conteúdos educacionais via rádio	Aulas transmitidas por meio de emissora de rádio em horário determinado, de acordo com as etapas de ensino e conteúdos programáticos.
Envio de material impresso com conteúdos educacionais	Elaboração de material impresso com conteúdos educacionais para envio à residência do estudante, permitindo a realização de atividades de maneira autônoma.

Fonte: CIEB (2020)

As estratégias citadas abrangem diversas realidades no ensino remoto e atendem parte das dificuldades enfrentadas pelos profissionais com soluções para continuar com o processo de ensino-aprendizagem. A solução encontrada para os profissionais que participaram desta pesquisa, conforme as narrativas, foi a disponibilização de plataformas de ensino on-line, o que funcionou na prática, já que os encontros aconteciam com a ajuda de uma sala on-line em uma plataforma em que também eram disponibilizadas as atividades e avaliações.

Além disso, nos relatos também é possível reconhecer que havia o compartilhamento de recursos digitais em diferentes formatos, como a utilização de jogos e vídeos, outra estratégia, também citada do Quadro 4, que beneficiou e impulsionou as aulas remotas durante o período emergencial.

2.6.1 A competência estratégica

Ortiz Alvarez (2015) faz uma (re)definição do conceito de competência estratégica que aproxima das tendências atuais da formação de professores de línguas, baseada nos estudos anteriores de Almeida Filho (1993), Canale e Swain (1980) e Canale (1983).

Ela destaca que uma competência estratégica pode ser compreendida como a capacidade de “utilizar estratégias adequadas em situações inesperadas que acontecem dentro do ambiente de sala de aula, de reconduzir a aula de acordo com os imprevistos que porventura acontecem apesar de tê-la planejado com toda a seriedade e qualidade possível” (ORTIZ ALVAREZ, 2015, p. 254). Ortiz Alvarez (2015) enfatiza a importância da competência estratégica na formação de professores de línguas estrangeiras, fornecendo uma perspectiva atualizada que considera os desafios e as realidades do ambiente de sala de aula que considero fundamental para o contexto dessa pesquisa.

Esse conceito se aproxima de uma realidade dos professores durante o ensino remoto, pois possibilitou ajustar a sequência de atividades, adotar estratégias de ensino alternativas, lidar com problemas comportamentais dos alunos e até enfrentar interrupções não planejadas

durante as aulas síncronas. Nesse momento, é importante enfatizar também a importância de adaptar as estratégias de ensino às circunstâncias emergentes, por isso o estudo compreende o conceito como um elemento essencial durante o ensino remoto emergencial.

Canale (1983) destaca ainda que a competência estratégica pode ser usada como um recurso para “compensar falhas na comunicação”, por exemplo, a incapacidade de recordar algo no momento de fala ou a insuficiência de outras áreas da competência comunicativa e para “aumentar a eficácia da comunicação” utilizando, inclusive, a paráfrase quando não se lembrar de uma determinada forma gramatical ou um discurso mais lento para produzir melhor entendimento ao interlocutor (CANALE, 1983, p. 11). A competência estratégica pode ser entendida também como relevante no processamento linguístico e na produção linguística, pois ela “permeia todas as demais competências para compensar os problemas da não compreensão” (BASSO, 2001, p. 129), as demais competências a que Basso (2001) se refere são as formuladas por Canale (1983): competência gramatical, competência sociolinguística e a competência discursiva.

A competência estratégica também visa superar obstáculos linguísticos ou de memória, proporcionando uma comunicação mais clara e facilitada. Diante disso, o desenvolvimento dessa competência pode melhorar a eficácia da comunicação, mesmo diante de desafios e limitações contextuais. Nesse sentido, tratamos a competência estratégica na perspectiva do professorado como um elemento essencial no contexto do período pandêmico.

Esses são alguns elementos essenciais que se mostraram importantes para a aprendizagem de línguas estrangeiras durante o ensino remoto. No entanto, é importante ressaltar que a eficácia desses elementos pode variar dependendo do contexto específico e das necessidades dos alunos e dos próprios professores.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

3.1 Método e natureza da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa de cunho interpretativista, na qual ocorre a descrição das narrativas dos participantes e das experiências, interpretada de forma subjetiva, ou seja, conceituando o trabalho com a pesquisa qualitativa tem-se um “universo de significados, de motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes que são entendidas como a realidade social” (MINAYO, 2009). O estudo em questão aborda um caso específico, o ensino remoto emergencial, que se configura como um fenômeno natural e não criado exclusivamente para a pesquisa (PAIVA, 2019). Trata-se de um estudo de caso exploratório-descritivo, no qual são apresentadas reflexões dos professores sobre suas experiências, desafios e estratégias durante o período remoto emergencial. Além disso, o estudo tem um caráter formativo, proporcionando aprendizado tanto para os participantes como para a pesquisadora. É importante ressaltar que esse contexto de ensino remoto emergencial é um acontecimento contemporâneo, o qual impactou o campo da educação e o trabalho dos professores de línguas.

Foram utilizados os pressupostos da pesquisa qualitativa, em que os dados foram coletados por meio de duas narrativas orais, dos professores P1 e P4, posteriormente transcritas, e duas narrativas escritas P2 e P3, a partir da escolha dos próprios participantes, visando entender os pontos de vista deles na análise dos dados.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa, baseada nesse contexto particular, ou seja, um estudo de caso (PAIVA, 2019), foi a mais adequada para entender sobre as experiências narradas dos professores que atuaram nesse período, permitindo uma compreensão aprofundada de alguns aspectos no ERE. De forma significativa, o estudo de caso ajudou a pesquisadora a entender o impacto do ensino remoto emergencial no processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola.

Triviños (1992) ressalta que, independentemente da técnica de coleta de dados utilizada, para que os resultados tenham validade científica, eles precisam atender às seguintes condições: coerência, consistência, originalidade e objetivação. Assim, o autor apresenta as características desse tipo de pesquisa: a) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; b) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; c) Os

pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente; d) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa [...].

Em suma, ao optar pela pesquisa qualitativa, buscou-se seguir os estágios do estudo de caso apresentados por Bassey (1999 apud PAIVA, 2019). Primeiramente houve a identificação do problema/hipótese. A partir desse problema, foram desenvolvidas três perguntas de pesquisa e elaboradas as orientações com considerações éticas aos participantes, o termo de consentimento (Ver Apêndice B). A partir desse estágio, os dados foram coletados com a ajuda de um roteiro enviado aos professores por e-mail e *WhatsApp*. Para apreensão do fenômeno, ou seja, da análise das vivências e desafios com maior profundidade, foi feita a identificação e a categorização das temáticas mais recorrentes nas narrativas dos professores. Em seguida, foram feitas interpretações e afirmações a partir da base, isto é, da fundamentação teórica utilizada neste trabalho.

Portanto, esse projeto se insere na pesquisa qualitativa de natureza subjetiva, que parte do princípio de que no contexto social não existe um único significado ou verdade, mas antes, que os sentidos são construídos pelos indivíduos envolvidos em um determinado contexto social, neste caso, os conhecimentos e reflexões adquiridos por meio do ensino remoto.

3.2 Instrumento de coleta de dados

O instrumento escolhido para esta pesquisa foi a utilização de narrativa (PAIVA, 2019) de professores que atuaram no ensino remoto emergencial (ERE), para “dar mérito à voz dos participantes” (PAIVA, 2019). As narrativas, dentro do campo de pesquisa qualitativa, podem ser definidas como “um método de recapitular experiências passadas ao combinar, em uma sequência de orações, uma sequência de eventos que realmente aconteceram” (LABOV; WALETZKY, 1997, p. 12 apud PAIVA, 2019, p. 88). Elas têm sido amplamente investigadas na área de Linguística Aplicada (LA), sendo produzidas por meio de textos orais, escritos e visuais (PAIVA, 2019). Ademais, é um texto que aborda memórias e fatos significativos para o sujeito que os relata.

Barcelos (2020) faz uma distinção das formas de pesquisa narrativa e pesquisa com narrativas. Em seu artigo, Barcelos (2020) destaca que a primeira – a pesquisa narrativa – utiliza narrativas como instrumento para a coleta de dados, mas não necessariamente com a abordagem teórica de uma redação do tipo narrativa. Além disso, a autora destaca que com esse tipo de pesquisa é possível observar os conhecimentos práticos e pessoais dos professores, as crenças e as emoções (TELLES, 1999 apud BARCELOS, 2020). Nesse tipo de pesquisa, o foco está na

coleta e análise de narrativas para explorar e interpretar a maneira como as pessoas constroem e dão significados às suas experiências (BARCELOS, 2020). Já a pesquisa com narrativas pode ser desenvolvida com diversos tipos que estão relacionados, tais como auto narrativas, histórias de vida, auto biografias e histórias de aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2020). Elas se referem à utilização de narrativas em pesquisas qualitativas como um dos instrumentos de coleta de dados para construir saberes, por meio de sentimentos e reconhecimentos do próprio professor (Barcelos, 2020). Ou seja, essas narrativas podem ser utilizadas para enriquecer a compreensão de um fenômeno ou para ilustrar, apoiar ou contestar os achados obtidos a partir da pesquisa.

Para Barkhuizen (2014, p. 3 apud BARCELOS, 2020, p. 24), a pesquisa narrativa é uma pesquisa em que “contar histórias é uma forma de analisar os dados e apresentar os resultados”, enquanto no estudo com narrativas, “as histórias são usadas como dados”, são meios de analisar e apresentar descobertas, permitindo a exploração de diferentes perspectivas e vivências dos participantes.

O objetivo do instrumento escolhido – a pesquisa com narrativas – busca compreender a experiência dos professores de línguas e entender pela própria visão do participante. Esse objetivo é o que nos leva, como pesquisadores narrativos, à necessidade de viver com o outro e ouvir o que e como o participante de pesquisa escolhe as memórias e conta as suas experiências (BARCELOS, 2020).

As narrativas foram coletadas seguindo um roteiro pré-determinado que abordava os principais tópicos relacionados ao período de ensino remoto emergencial (ERE), o uso de um roteiro pré-determinado ajudou a garantir que as informações coletadas fossem consistentes e relevantes para a pesquisa. Após a coleta das narrativas, passamos para a próxima etapa do processo, que envolve a seleção de trechos considerados relevantes, visando oferecer uma descrição mais detalhada da experiência do ensino remoto. Essa seleção cuidadosa busca destacar os aspectos mais significativos e fornecer uma compreensão aprofundada do ensino nesse formato.

A seguir, encontra-se o roteiro aplicado a um grupo de quatro professores que trabalharam durante o período de ensino remoto emergencial (ERE) com aulas de língua espanhola. Esse roteiro serviu de base para que esses profissionais pudessem refletir sobre a sua prática durante esse período de aulas on-line. Ele é composto por tópicos gerais sobre as vivências nas aulas de línguas, exclusivamente, no período de ensino remoto emergencial:

TÍTULO:

Desafios e vivências dos professores de línguas no ensino remoto emergencial

A seguir são sugestões para nortear a narrativa, **não sendo obrigatório responder na ordem em que estão colocados:**

- Lembrar dos momentos iniciais com o ensino remoto (planejamento, dificuldades profissionais, dificuldades pedagógicas e dificuldades em geral com os alunos).
- Descrever eventos espontâneos, momentos diferentes, possibilitados pelo ensino remoto, para você (professor) ou para os estudantes.
- Relatar se houve avanço ou atraso em alguma habilidade de acordo com as avaliações realizadas.
- No contexto do ensino remoto, descreva como os aspectos comunicativos-culturais da língua foram abordados nas diferentes aulas de idiomas que você lecionou, levando em consideração a abordagem pedagógica adotada (comunicativa/gramatical).
- Descrever o que você aprendeu sobre si mesmo na experiência com o ensino remoto (reflexões pessoais).

3.3 Procedimentos para a análise dos dados

Os dados, ao serem recebidos, foram revisados e categorizados a partir dos assuntos mais citados pelos professores quanto ao ensino remoto e a relevância do momento em poder tratar de algumas temáticas. Por meio da análise interpretativa (MOITA LOPES, 1994) e das ressonâncias discursivas (SERRANI-INFANTE, 1997), pôde-se filtrar os dados e agrupar as ideias semelhantes, a fim de descobrir padrões de respostas.

Foram selecionados excertos de cada narrativa, a fim de obter uma análise aprofundada sobre o tema principal em que se baseia esta pesquisa: as vivências, os principais desafios e as estratégias usadas pelos professores de espanhol durante o período do ensino remoto emergencial. Na análise das narrativas, buscou-se compreender por que o professor tomou um caminho e não outro, quais são os caminhos possíveis e se há consciência, ou não, da existência desses caminhos, conforme Vianini e Arruda (2020). Esse tipo de análise é baseado na pesquisa

narrativa, com metodologia qualitativa. Essas experiências profissionais constituem uma análise baseada na interpretação do discurso, considerando que os dados têm um significado simbólico, nem sempre manifesto ou único, que pode não coincidir com o que o leitor percebe, ou mesmo entre pessoas diferentes, e que pode ter significados que nem a própria autoria tem identificado (RUIZ OLABUÉNGA, 1999). A análise foi conduzida considerando as respostas dos professores em relação aos temas apresentados no roteiro, com o objetivo de refletir sobre os elementos significativos que possibilitaram a realização das aulas de língua espanhola em uma abordagem comunicativa intercultural, mesmo diante dos desafios no ensino remoto, além de analisar, nas narrativas, as autorreflexões sobre o novo formato de aulas e as autoaprendizagens obtidas no processo de ensino. Essas reflexões foram realizadas a partir de uma perspectiva de análise que reconheceu a sala de aula on-line como parte integrante de um contexto histórico mais amplo: a realidade de trabalhar em um ambiente on-line.

Foram discutidos as ferramentas e os dados que os participantes geraram durante suas narrativas e que foram utilizados em suas aulas remotas. As frases ou palavras por si só informam as categorias (ou tópicos) de codificação nesse momento da análise. As respostas foram codificadas para encontrar temas comuns discutidos entre os professores nesse trabalho. Essas mesmas categorias de codificação podem ser modificadas e, a partir delas, podem se desenvolver novas categorias.

3.4 O contexto de pesquisa

3.4.1 Os participantes

Os participantes desta pesquisa são professores(as) inseridos no contexto de ensino remoto emergencial, que adotaram uma postura reflexiva e crítica em relação à sua prática. Diante do cenário pandêmico, essa atitude foi fundamental para compreender os desafios enfrentados e abrir caminhos para adquirir novos conhecimentos (OLIVEIRA; OLIVEIRA; POMMER, 2020).

O critério de seleção dos(as) participantes foi lecionar língua espanhola durante o período de ensino remoto emergencial. Considerando que houve uma transição no momento da pesquisa do ensino remoto para o presencial (entre os anos 2021 e 2022), e com a retomada das atividades para a escola física, os participantes precisavam, necessariamente, ter tido a experiência com o ensino remoto para a coleta de dados da pesquisa.

Para a investigação, colaboraram quatro professores de línguas de cursos abertos e sequenciais, presentes em escolas como os Centros de Interescolares de Línguas do Distrito Federal (CIL/DF), UnB Idiomas e cursos particulares, trabalhando durante o ensino emergencial remoto.

(P = Participante)



Quadro 5: Perfil dos participantes

Participante	Faixa etária	Experiência como professor de ELE	Sexo	Formação Acadêmica e Experiências
P1	25 anos	< 6 anos	Feminino	Licenciatura em Língua Espanhola e Literaturas. Realizou intercâmbio voluntário como professora de educação primária para crianças de até 10 anos em San José, na Costa Rica.
P2	27 anos	< 8 anos	Masculino	Licenciatura em Espanhol e Português. Mestrado em Linguística Aplicada.
P3	26 anos	< 5 anos	Masculino	Licenciatura em Espanhol e dupla habilitação em Português. Realizou um intercâmbio na Costa Rica pelo programa de Mobilidade Paulo Freire.
P4	27 anos	< 5 anos	Masculino	Licenciatura em Espanhol e dupla habilitação em Português. Participou de intercâmbios para aperfeiçoamento da língua espanhola nos países: Argentina e Chile.

Fonte: elaborado pela autora

Os Centros Interescolares de Línguas do Distrito Federal (CIL/DF) é uma iniciativa da rede pública de ensino do DF que oferece cursos nas seguintes línguas: inglês, espanhol, francês e japonês. Todas as aulas são lecionadas no contraturno das aulas regulares, além disso, há também projetos inovadores nestas escolas relacionados à cultura da língua-alvo. No total são 17 (dezesete) unidades distribuídas por todas as Regiões Administrativas do Distrito Federal, segundo dados de 2021 da Secretaria de Educação do DF.

A UnB Idiomas é a denominação adotada pelo Programa Permanente de Extensão (PPE UnB Idiomas) do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET), Instituto de Letras (IL) da Universidade de Brasília (UnB). São oferecidos cursos abertos e sequenciais das seguintes línguas: Alemão, Coreano, Espanhol, Esperanto, Francês, Grego Moderno, Hebraico, Inglês, Italiano, Japonês, Mandarim, Russo e Turco. Os cursos do UnB Idiomas destinam-se ao público adulto. A metodologia de ensino-aprendizagem, no âmbito do Projeto de Cursos de Idiomas (abertos e sequenciais), prioriza o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas: falar, ouvir, ler e escrever, sob uma abordagem comunicativa, segundo as normas para os cursos, disponível no site da UnB Idiomas.

Nas pesquisas qualitativas é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada. Nesta pesquisa, há uma preocupação com o(a) participante e seus aspectos pessoais perante as indagações que foram feitas (crenças, sentimentos e vivências), também com os aspectos sociais e espaciais (contexto) da pesquisa e histórias de cada um dos participantes.

Além disso, este estudo possui uma postura êmica, ou seja, procura compreender a visão dos participantes de forma particular e analítica, e também uma postura ética frente aos participantes, isto é, uma visão externa da pesquisadora em direção ao outro, o sujeito, com base em suas próprias referências (FETTERMAN, 2010; ROSA, OREY, 2012) e nos pressupostos de Fetterman (2010) em que “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador” (MINAYO, 2009, p. 22). De acordo com a postura de Fetterman (2010), o presente estudo atende ao equilíbrio ético ressaltando que os(as) participantes serão os(as) principais atores dessa pesquisa, e, portanto, serão informados de todas as etapas da forma mais esclarecida possível, além disso, há um resguardo das identidades dos participantes e a confirmação da colaboração por termo de consentimento livre e esclarecido.

A troca é fundamental nesta pesquisa, principalmente para a construção do saber, portanto são feitas diversas reflexões com os professores participantes a respeito da sua atuação como mediadores do processo educacional, por isso tem-se como foco a colaboração como um espaço possível de desenvolvimento profissional para os participantes.

3.4.2 A pesquisadora

A língua estrangeira, ou LE, da pesquisadora é a língua espanhola. Estudou na rede pública de Educação Básica com formação complementar em língua estrangeira (espanhol), também na rede pública (CIL: Centro Interescolar de Línguas) do Distrito Federal. A formação de nível superior é em Língua e Literatura Espanhola e Hispano-americana, também possui dupla licenciatura em Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas. Neste estudo, a pesquisadora se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes professores, e não dos alunos, a partir de uma posturaêmica e ética (FETTERMAN, 2010; ROSA, OREY, 2012). Os dados diretos do professor-participante podem ser considerados qualificados, pois indica uma práxis autorreflexiva baseada nas discussões desta pesquisa.

4 ANÁLISE DE DADOS

4.1 Análise das narrativas

Neste capítulo, serão apresentadas as narrativas das experiências de professores, as quais se caracterizam por ser do tipo descritivo e exploratório, narrando de modo subjetivo as vivências enfrentadas em procedimentos pedagógicos nas aulas de língua espanhola durante o ensino remoto emergencial (ERE) em diversos contextos de aprendizagem. Realizou-se um recorte nas narrativas após a transcrição, organizando-as e decodificando-as antes da categorização, com o objetivo de separá-las em temáticas que agregaram reflexões e ações pedagógicas relacionadas às trajetórias dos docentes de língua espanhola. Após a categorização, foram realizadas interpretações a partir dos padrões e significados presentes no material analisado, permitindo uma compreensão mais aprofundada dos fenômenos estudados.

Primeiramente, são apresentados os “*Desafios iniciais do ensino remoto*”; esta categoria aborda os obstáculos enfrentados pelos professores no início do ensino remoto, como a adaptação às tecnologias e a criação de um ambiente de aprendizagem virtual eficaz. São exploradas as dificuldades de estabelecer conexões com os alunos e manter sua motivação e engajamento durante as aulas remotas.

Em seguida, na categoria “*O trabalho pedagógico no ambiente remoto e a participação dos alunos*” são discutidas as estratégias e práticas pedagógicas adotadas pelos professores no ensino remoto. São abordadas questões relacionadas à interação entre professor e aluno, formas de estimular a participação ativa dos alunos e a criação de um ambiente de aprendizagem colaborativo mesmo à distância.

Na categoria “*Ferramentas e diversificação das atividades*”, o foco é direcionado para as diferentes ferramentas tecnológicas utilizadas pelos professores no ensino remoto, como plataformas de videoconferência, recursos interativos e aplicativos. Além disso, são exploradas as estratégias para diversificar as atividades, tornando-as mais dinâmicas e envolventes para os alunos, de forma a promover a aprendizagem significativa.

A quarta categoria apresenta “*A presença da abordagem comunicativa intercultural no ensino remoto*”. Nesta categoria, destaca-se a importância da abordagem comunicativa no ensino remoto de língua estrangeira. São discutidas as formas de promover a interação e a prática da língua por meio de atividades que estimulem a comunicação oral e escrita, mesmo em aulas on-line.

A última categoria “*Reflexões e aprendizados pessoais sobre o trabalho remoto com língua estrangeira*” engloba as reflexões e aprendizados pessoais dos professores sobre o trabalho remoto com língua estrangeira. São compartilhadas experiências, desafios superados e descobertas realizadas durante o processo de ensino remoto, destacando o impacto pessoal e profissional dessa modalidade de ensino.

Quadro 6: Categorização dos dados

CATEGORIAS ANALÍTICAS
1. Desafios iniciais do ensino remoto
2. O trabalho pedagógico no ambiente remoto e a particip(ação) dos alunos
3. Ferramentas e diversificação das atividades
4. A presença da abordagem comunicativa intercultural no ensino remoto
5. Reflexões e aprendizados pessoais sobre o trabalho remoto com língua estrangeira

Fonte: elaborado pela autora.

Em relação à categorização realizada no trabalho, foram retiradas as ideias principais das próprias narrativas dos professores por meio de uma releitura, buscando nos dados uma análise explícita e implícita com constantes retomadas ao texto inicial. A ideia da categorização, de acordo com Prodanov e Freitas (2013), procura também estabelecer relações necessárias entre os dados obtidos e as perguntas iniciais formuladas na introdução do trabalho. É importante ressaltar que a categorização dos dados na pesquisa qualitativa foi um processo reflexivo, no qual a pesquisadora foi constantemente revisitando, refinando e discutindo as categorias emergentes com base nos dados e nos objetivos gerais e específicos da pesquisa.

Ao longo da análise dos dados, foram levadas em conta as reflexões e análises tanto dos professores quanto da pesquisadora. Além disso, foram delineadas algumas direções estratégicas para superar os desafios que surgiram ao longo da investigação. Tais estratégias são válidas para o momento pós-pandemia em que ainda estão avaliando os percursos e as direções que podem ser aproveitados com a aprendizagem e vivência no ensino remoto.

Buscamos um procedimento que nos permitisse analisar os dados identificando as conexões entre os diferentes discursos recorrentes dos professores participantes, ou seja, analisamos os segmentos com o objetivo de criar uma rede de significados. Esse procedimento,

conhecido como ressonâncias discursivas (RDs), foi desenvolvido por Serrani (1991, 1997, 2001) e é utilizado como uma das abordagens analíticas nesta pesquisa, além da interpretativista. Ao analisar as estruturas do discurso, a noção de ressonância de significação examina unidades específicas de repetição (SERRANI-INFANTE, 1997) a partir dos seguintes tipos:

- i) itens lexicais da mesma família de palavras ou itens de diferentes raízes lexicais apresentados na fala como semanticamente equivalentes;
- ii) construções que trabalham parafrásticamente;
- iii) modos de enunciação presentes no discurso (modo indeterminado de enunciação; o modo definido por negações ou afirmações – categóricas ou modalizadas; o modo de dizer de tom casual – modo de acréscimos contingentes) (SERRANI-INFANTE, 2001, p. 40, tradução nossa).

As marcas que se repetem, destacadas nos excertos das narrativas, indicam expressividade e nos ajudam a compreender a vibração semântica (SERRANI-INFANTE, 2001) entre várias expressões e construções que ressoam para o mesmo sentido, ou seja, as unidades linguísticas interagem entre si de tal forma que produzem uma compreensão compartilhada de um determinado significado (SERRANI-INFANTE, 1997).

Serrani (2001), ao descrever os tipos de recorrência, cita a repetição de *i) itens lexicais da mesma família ou de diferentes raízes lexicais apresentadas como equivalentes*. Nesse primeiro tipo de análise, identifica-se padrões e intenções comunicativas subjacentes nas escolhas lexicais feitas pelos falantes. Essa repetição de itens lexicais está presente durante as narrativas dos professores e possui um destaque diante da categorização desta pesquisa.

No segundo tipo, *ii) construções que trabalham parafrásticamente*, o trabalho parafrástico consiste na atribuição de conceitos ou informações pelos participantes do discurso, por meio do uso de diferentes construções linguísticas. Esse processo envolve a compreensão dos possíveis efeitos discursivos, que são considerados "não-estáveis" (SERRANI-INFANTE, 1997, p. 43). Isso significa que a paráfrase pode ser entendida como uma correspondência não direta, pois pode levar a mal-entendidos devido à natureza complexa do processo de produção de sentido na linguagem, isto é, as diferenças sutis entre as formulações podem levar o leitor a interpretações divergentes. Dessa forma, o trabalho parafrástico não pode ser considerado uma verdade universal.

Já no terceiro tipo, *iii) modos de enunciação presentes no discurso (modo indeterminado de enunciação; o modo definido por negações ou afirmações – categóricas ou modalizadas; o modo de dizer de tom casual – modo de acréscimos contingentes)*; identifica-

se os modos de enunciação que os professores utilizam ao responder às informações do roteiro. O modo indeterminado pode caracterizar imprecisões ou incertezas no discurso com o uso de verbos futuro do pretérito do modo indicativo, por exemplo (SILVA; TURBIN, 2021). Já o modo definido por negações ou afirmações pode trazer outras classes gramaticais como os advérbios de negação ou afirmação (SILVA; TURBIN, 2021).

Serrani-Infante (1997) também destaca em seu trabalho as ressonâncias no modo de dizer causativista que propõe o seguinte esquema: <X> leva a (é causa de) <Y> (fazer). De forma mais simples, “[isto] faz com que aconteça [aquilo]” (SERRANI, 2012 p. 368). Não necessariamente ressoando uma construção com circunstância de causa.

4.2 Categorias analíticas

4.2.1 Desafios iniciais do ensino remoto

“A realidade foi assustadora e incerta” [P2]

Uma das solicitações de informação feitas no roteiro de pesquisa aos professores participantes foi: *“Relembrar dos momentos iniciais com o ensino remoto (planejamento, dificuldades profissionais, dificuldades pedagógicas e dificuldades em geral com os alunos)”*. Nesta seção, essas memórias e reflexões são identificadas por meio de registros e recorrências para enriquecer esses temas.

Relembrar os momentos iniciais com o ensino remoto pode trazer à tona experiências, desafios e dificuldades enfrentadas por professores, tanto do ponto de vista profissional quanto pedagógico. Essa seção trata das primeiras reflexões dos professores. Os primeiros desafios relatados no ensino remoto emergencial estão aqui colocados como desafios iniciais em que todos os professores mencionam o aspecto da infraestrutura adequada e até mesmo a internet própria, que não era suficiente.

Excerto [01]:

P1: Foi bem desafiador, a princípio, **por mais que eu já tivesse** bastante familiaridade com as **plataformas digitais**. [...] **acabou que** toda a questão física das dinâmicas e de conhecimento, as dinâmicas que geralmente eu utilizo dentro das minhas aulas, **eu tive que adaptar**. O que eu poderia relatar sobre as **dificuldades profissionais**, algo que eu **passo até hoje**, é mais uma questão de infraestrutura mesmo [...] como **um bom computador com câmera, um bom acesso à internet, então eu vejo que** as minhas **dificuldades profissionais** elas estão mais

na questão da **infraestrutura**, onde **eu tive que fazer** uma série de ‘gambiarras’, como eu imagino que também vários professores **tiveram que se virar** durante esse período pandêmico que **tiveram que dar aula remotamente**.

No início do ensino remoto, os professores precisaram realizar um planejamento rápido e adaptar suas estratégias de ensino para o ambiente virtual. Foi necessário aprender a utilizar as plataformas e ferramentas digitais disponíveis, (re)organizar o cronograma das aulas on-line e estabelecer novas formas de comunicação e interação com os alunos.

Diante disso, o primeiro desafio do ensino remoto foi a urgência em adquirir equipamentos próprios para lecionar aulas on-line. O professor acima relata que a falta de equipamentos foi uma dificuldade inicial. O trecho “*plataformas digitais*”, no excerto 01 acima, se refere às ferramentas de comunicação no ensino remoto on-line, serviços de videochamadas, Google Meet e Microsoft Teams, Zoom, utilizado para o encontro síncrono com estudantes.

A familiaridade, portanto, com as plataformas digitais diz respeito ao conhecimento do professor em relação aos recursos que ele podia acessar. Essa familiaridade é importante no mundo atual, pois ajuda os professores que estão inseridos no processo educativo a terem oportunidades de levar outras ferramentas para a sala de aula com a ajuda das novas tendências educacionais como os jogos e projetos colaborativos de interação (FIGUEIREDO, 2019).

Em relação às recorrências identificadas no discurso do professor P1, excerto [01], destaca-se a presença de ressonância do modo determinado mesclado com o modo indeterminado de enunciação (SERRANI-INFANTE, 2001), a partir dos elementos “*eu vejo que...*”, “*eu tive que fazer...*” e “*tiveram que se virar...*”, “*tiveram que dar aula remotamente...*” em que ressoa a mudança do discurso como uma maneira de se afastar e de se apoiar em uma suposição de que outros professores também enfrentaram desafios semelhantes e tiveram que encontrar soluções criativas para o ensino remoto durante a pandemia.

Além dessa recorrência de modo de enunciação, também é possível identificar a presença de itens lexicais de diferentes raízes apresentados na fala como semanticamente equivalentes (SERRANI-INFANTE, 1997), tais como: “*um bom computador com câmera*” que diz respeito à “*infraestrutura*”, ou “*um bom acesso à internet*” que o leva à utilização de “*plataformas digitais*”. Esses elementos aparecem de forma recorrente em outros momentos e estão relacionados à indisponibilidade de recursos, à capacidade tecnológica ou às condições estruturais que influenciam o desempenho profissional do professor.

É possível encontrar também neste excerto um modo de dizer marcado pelo causativismo (SERRANI-INFANTE, 1997) diante da construção: “*por mais que eu já tivesse...*”; “*acabou que eu tive que adaptar...*”, que não necessariamente é uma circunstância causal, mas leva o professor a fazer determinada ação por meio de um discurso fundamentado, por isso se caracteriza como um modo de dizer marcado pelo causativismo, isto é, o fato de já ter uma familiaridade com as plataformas digitais e conhecer sobre estratégias de ensino-aprendizagem on-line não anulou a ação de ter que adaptar todo o programa das aulas e os materiais para o momento de ensino remoto emergencial.

Destacamos como o tópico dessa categoria o fragmento “*dificuldades profissionais*”, o qual se repete mais de uma vez e reforça a intenção comunicativa no discurso do professor P1 (SERRANI, 1991, 1997, 2001) em evidenciar a sua prática.

Excerto [02]:

P2: A realidade foi **assustadora e incerta**. Os professores **não** tiveram uma formação para começar a dar aulas remotas, sendo elas somente postando materiais em plataformas ou dando aulas virtuais. **Com isso, fiz o que pude**. [...] **As maiores dificuldades** era saber separar o momento de trabalhar e o momento de estar em casa para viver minha vida pessoal. De fato, **a maior dificuldade** no âmbito pedagógico **foi** a falta de formação de professores para a realidade vivida, pois fomos jogados nas aulas virtuais de supetão, assim como as coordenações também **não** estavam preparadas para formar nós professores para essa realidade.

Diante dos discursos recorrentes que ressoam, é possível encontrar o modo definido por negações (SERRANI-INFANTE, 1997) em alguns fragmentos no excerto [02]: “*Os professores não tiveram uma formação*” e “*as coordenações também não estavam preparadas para formar nós professores*”. Essa repetição dos advérbios de negação estabelece uma rede de significados conectados e nos leva à necessidade da (auto)formação (OLIVEIRA; OLIVEIRA; POMMER, 2020) que foi um elemento desenvolvido nesse processo de mudança do ensino presencial para o ensino remoto emergencial de forma abrupta. Os adjetivos utilizados no excerto para se referirem à realidade “*assustadora*” e “*incerta*” mostram uma característica de atitude do professor (ORTIZ ALVAREZ, 2015) em desdobrar sua prática, apesar das inseguranças e de não ter obtido formação nenhuma para tal realidade. Pois aquilo que assusta e é incerto gera insegurança pedagógica para quem leciona.

A falta de formação, relatada por P2, gera a perspectiva de que, culturalmente, estamos inseridos em uma sociedade acelerada, que não possui tempo para preparar bem os profissionais para situações fortuitas, e volta-se ao conceito de (auto)formação considerando que ela “é, inevitavelmente, um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; POMMER, 2020 apud NÓVOA, 1988, p. 116). Por isso, esse contexto nos leva à necessidade da (auto)formação, que corrobora com o pensamento de que existem alguns elementos essenciais para o momento emergencial, sendo uma delas a (auto)formação aliada ao desenvolvimento da competência reflexiva do professor (ORTIZ ALVAREZ, 2015), ou seja, a capacidade de refletir sobre a própria ação, identificando as dificuldades, as fragilidades e reestruturando os saberes.

Em vista disso, destacamos que a transição para o ensino remoto trouxe, de forma evidente, desafios profissionais, tais como a necessidade de se adaptar a um novo ambiente de trabalho, adquirir habilidades técnicas e de conectividade, além de encontrar estratégias eficazes para manter a motivação e o engajamento profissional durante o trabalho remoto.

Excerto [03]:

P2: Dessa forma, em comparação com o ensino remoto nas escolas de ensino regular, o ensino de línguas foi **efetivo** de certa forma. Percebi que houve um **avanço na habilidade escrita** em atividades assíncronas em que os estudantes tinham mais tempo para produzi-las e um **avanço na habilidade oral** nas atividades e contato síncrono. Por outro lado, é um tanto **frustrante** dar aulas virtuais em que perdemos o *timing* para a correção nas práticas orais dos estudantes por diversos fatores, como por exemplo: a conexão da internet, o atraso ao se ouvir e falar, entre outros. Além disso, alguns estudantes preferem a comunicação via chat da plataforma ao invés do microfone, mesmo sabendo que é importante a prática da língua na sala de aula.

No excerto [3], o professor P2 detalha um dos pontos do roteiro em que ele deveria “Relatar se houve avanço ou atraso em alguma habilidade de acordo com as avaliações realizadas”. Ele apresenta o cenário das escolas de línguas (como o CIL) comparado ao das escolas de ensino regular como “*efetivo*”, embora, em seguida, apresente uma perspectiva negativa em relação às aulas virtuais. Também utiliza a expressão “*é um tanto frustrante*” para transmitir sua emoção e descontentamento com a experiência e enfatiza o aspecto negativo da vivência em um ambiente remoto. O trecho sugere uma complementaridade entre as habilidades escrita e oral. Enquanto as atividades assíncronas contribuem para o desenvolvimento da habilidade escrita, devido ao fato de os alunos terem mais tempo para realizá-las, as atividades

e o contato síncrono favorecem o aprimoramento da habilidade oral. Esse discurso do professor destaca a importância de proporcionar aos alunos oportunidades equilibradas de prática tanto da expressão escrita quanto da oral, reconhecendo que ambas são essenciais no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

De fato, a preferência pelo chat é compreensível, entretanto é essencial encorajar os alunos e criar oportunidades para a prática da oralidade, oferecendo atividades interativas, discussões em grupo, exercícios de conversação e incentivando a participação ativa dos alunos por meio do uso do microfone. Nesse excerto [3], o professor destaca a preferência de alguns estudantes pelo chat em vez do uso do microfone durante as aulas, apesar de serem conscientes da importância da prática da oralidade na sala de aula. Essa preferência teve um impacto e exigiu a busca de um equilíbrio entre as modalidades de comunicação, a fim de promover o desenvolvimento abrangente das habilidades dos estudantes.

Excerto [04]:

P3: O **principal problema** foi conseguir uma internet que fosse adequada para dar as aulas remotas, pois o meu pacote de internet naquele momento **não era o suficiente** para que os programas de videochamadas e de compartilhamento de tela **‘rodassem’** de maneira satisfatória.

O modo definido por negação (SERRANI-INFANTE, 1997) no fragmento “*não era o suficiente*” estabelece o desafio encontrado pelo professor P3 no desdobramento da sua prática no ensino remoto emergencial (ERE), além de denotar a frustração que impacta a motivação do professor diante das limitações com a internet, revelando a necessidade de melhorias no acesso à tecnologia para garantir uma experiência de ensino remoto mais satisfatória.

Excerto [05]:

P4: Antigamente, nosso tipo de pedagogia era a pedagogia da ternura, em que a gente **se abaixava no nível da criança**, ensinava espanhol **frente a frente** e tinha o **contato físico**. Embora a gente não voltasse ao português, nós tínhamos o recurso tanto da mímica, a gente podia mostrar o objeto à criança, indicar o comando sem voltar ao português. Uma das outras dificuldades que nós tivemos também foram com as ferramentas, ferramentas estas: computador, internet, às vezes o meu (do professor) não funcionava, as vezes as crianças não conseguiam entrar na sala, às vezes tínhamos um problema de começar a aula e a sala simplesmente cair. Tive também problemas com as plataformas e na hora que a gente começava, por ter acessos simultâneos por todo

mundo, às vezes caía. Então foram algumas dificuldades que a gente veio enfrentando em relação a isso.

O excerto acima mostra algumas práticas recorrentes nas rotinas escolares que, inconscientemente, demonstram a realidade árdua que foi o trabalho no período de pandemia com alunos menores (crianças). A dificuldade em seguir com uma abordagem adotada no presencial – pedagogia da ternura – mostra o quanto a utilização de outras ferramentas, às vezes, não substitui o estar presente e se fazer presente, ou seja, a ideia de que “as novas tecnologias não substituem o professor” (LEFFA, 1999, p. 21). Há uma recorrência de itens lexicais de diferentes raízes lexicais apresentadas como equivalentes (SERRANI-INFANTE, 1997) nos trechos “*se abaixava no nível da criança*”, “*frente a frente*” e “*contato físico*” que ressoam para o mesmo sentido: o ensino presencial e a relação professor-aluno. O contato físico com uma criança que está aprendendo parece mais interessante do que o olhar por trás de uma tela de computador, e essa experiência representa a valorização humana que damos para cada indivíduo. Com isso, torna o agente, nesse caso o professor, um sujeito reflexivo (ORTIZ ALVAREZ, 2015) e transformador da sua própria prática. E os desdobramentos por trás das atividades realizadas em um ambiente remoto são o reflexo da (auto)formação nesse período.

É possível afirmar que todos os professores participantes, P1, P2, P3 e P4, possuem determinado letramento digital, por meio dos trechos analisados: “[...] *por mais que eu já tivesse bastante familiaridade com as plataformas digitais*” [P1], “[...] *se não estava dando aulas virtuais, estava postando materiais ou buscando e produzindo materiais para as aulas (online).*” [P2] “*Costumo produzir minha aula com materiais que encontro em pesquisas na internet, seja gramatical, comunicativos, culturais, linguísticos, e estes estão espalhados pela internet.*” [P3] “*as minhas habilidades com o computador e com o ambiente informático e digital eram boas para um jovem da minha idade*” [P4]. Porém, ainda assim, tiveram as suas dificuldades iniciais, principalmente no que se refere à infraestrutura para lecionar as aulas e as autoaprendizagens necessárias para enfrentar o período do ERE. Esse momento inicial destaca uma importante revolução de experiências quanto à adaptação dos professores. Entretanto, percebe-se que a desigualdade de acesso aos dispositivos tecnológicos afetava não só os alunos, como também os professores, pois não estavam preparados para essa realidade.

Fica evidente que um desafio inicial para este período pós-pandemia é a redução da desigualdade digital no ambiente educacional. Uma possível solução seria aliar-se às novas tecnologias e dar espaço para elas na sala de aula presencial. Na educação pública, um passo foi dado no ano de 2023 com a inclusão de um inciso (BRASIL, 2023) que aborda essa inclusão

digital na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996):

Art. 4º inciso XII: educação digital, com a garantia de conectividade de todas as instituições públicas de educação básica e superior à internet em alta velocidade, adequada para o uso pedagógico, com o desenvolvimento de competências voltadas ao letramento digital de jovens e adultos, criação de conteúdos digitais, comunicação e colaboração, segurança e resolução de problemas. (Incluído pela Lei nº 14.533, de 2023, na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

O acompanhamento de políticas educacionais nesse sentido é imprescindível para solucionar as lacunas e os desafios formados no período de ensino remoto emergencial (ERE), pois o inciso já reconhece a importância da educação digital como parte integrante do currículo educacional. Ademais, destaca a importância dos letramentos digitais na vida dos estudantes, ou seja, o desenvolvimento de competências relacionadas ao uso de tecnologias digitais. Isso inclui habilidades como pesquisa on-line, avaliação das informações recebidas e repassadas, criação de conteúdos digitais, comunicação efetiva, a (tele)colaboração em ambientes digitais, a segurança on-line e a resolução de problemas relacionados à tecnologia.

O quadro abaixo sintetiza as principais discussões no que diz respeito aos desafios iniciais do ensino remoto nesta seção, além disso traz reflexões dos professores e estratégias propostas pela pesquisadora sobre a temática:

Quadro 7: Desafios, reflexões e estratégias iniciais do ensino remoto

DESAFIOS	REFLEXÕES IMPLÍCITAS	ESTRATÉGIAS
Infraestrutura inadequada	Não atenção, a princípio, que o ambiente interferiria no meio.	Melhorar as condições dos professores.
Uso de plataformas ineficazes	Dificuldades na comunicação, na interação e no alcance dos objetivos educacionais.	Criar atividades que incluam novas tecnologias e que desenvolvam a comunicação, colaboração e a resolução de problemas.
Desenvolvimento da habilidade oral dos estudantes	A frustração da aula on-line sem interação.	Utilizar recursos interativos, discussões em grupo e exercícios de conversação.

Professores sem formação para o ensino on-line	Habilidades e competências específicas que podem diferir das habilidades necessárias para o ensino presencial.	Oferecer cursos de formação continuada sobre a educação on-line.
--	--	--

Fonte: elaborado pela autora

4.2.2 O trabalho pedagógico no ambiente remoto e a particip(ação) dos alunos

“Busquei formas de diferenciar minhas aulas tanto para despertar e animar os alunos, quanto para fazer o mesmo comigo.” [P2]

Em relação à dificuldade de organização do trabalho pedagógico, os professores enfrentaram mudanças significativas ao passar da sala de aula presencial para a on-line. A primeira delas diz respeito às adaptações das metodologias de ensino. Em seguida, temos o planejamento e a organização do conteúdo, a gestão do tempo e do cronograma, e também a avaliação e o *feedback*. Por se tratar de um ambiente remoto, é importante que o professor esteja atento às reações dos alunos, uma vez que os ruídos presentes em um ambiente presencial não existem mais. Enquanto os professores mantinham suas câmeras e microfones ligados, os alunos não eram incentivados a habilitar esses recursos. Essa falta de visibilidade e interação dificultava saber se os alunos estavam atentos ou não, o que causava insatisfação para os professores. Por esse motivo, eles sentiram a necessidade de promover maior interação com os estudantes para tornar o ambiente mais dinâmico. Nessa interação, existem algumas barreiras que fogem do planejamento inicial do professor. Veremos a seguir alguns excertos que relatam tal situação:

Excerto [06]:

P1: Tem aluno que **não abre a câmera**, tem aluno que **não fala nada**. Então isso eu acho que foi uma grande dificuldade, dentro de todas as minhas turmas até hoje como professora que dá aula remotamente, porque sempre existe isso de um aluno **não querer abrir a câmera**, fala que a internet é instável, ou fala que é muito tímido, não gosta de falar no microfone, **não abre o microfone** para participar da aula. Então, assim, por um lado, eu entendo muito bem, como aluna, eu entendo que isso pode acontecer, claro, mas eu entendo muito mais como professora porque muitas vezes a gente conta com a participação desses alunos e a aula acaba não rendendo porque a gente tem que meio que fica às vezes forçando a participação do aluno e isso **não é tão recomendável, não é tão ‘bacana’**.

O participante P1 destaca, no excerto [6], que a falta de participação desses alunos acabou prejudicando o andamento das aulas, inicialmente, e tornando necessário um esforço para incentivar sua participação, o que pode não ser recomendável. No contexto das aulas remotas, é comum que alguns alunos se sintam desconfortáveis em mostrar sua imagem ou falar

no microfone. Alguns podem enfrentar problemas técnicos reais ou de outra ordem, como uma conexão instável à internet, enquanto outros podem usar essas desculpas para evitar a interação. Vale destacar, nesse contexto, a timidez e a motivação como uma questão válida que pode afetar a participação dos alunos. Diante da recorrência de alguns advérbios de negação no discurso, caracterizado como o modo definido por negação (SERRANI-INFANTE, 1997), é compreensível que o professor P1 sinta-se frustrado quando precisa incentivar constantemente a participação dos alunos reticentes, pois nos trechos “*não abre a câmera*”, “*não fala nada*”, “*não querer abrir a câmera*”, “*não abre o microfone*”, se observa a falta de ação ou participação dos alunos nas aulas remotas. Ainda nas ressonâncias definidas pela negação em expressões como “*não é tão recomendável*” e “*não é tão bacana*”, percebe-se a presença de uma construção parafrástica. Essa construção consiste em utilizar uma formulação diferente na segunda expressão para negar a mesma ideia, buscando definir o momento em que o professor “força” a participação de um aluno, porém, reconhecendo que essa abordagem não é a mais adequada para a interação, pois ela pode impulsionar desconforto, constrangimento e até ansiedade no aluno, e esses fatores podem inibir a aprendizagem (KRASHEN, 1987).

Excerto [07]:

P2: Em relação a **maior dificuldade dos alunos** era a **vergonha em participar** das aulas virtuais. Por se tratar de uma aula de língua espanhola, é imprescindível a **comunicação oral**, logo, percebi que a expressão oral foi afetada [**interação**].

Os alunos também enfrentaram dificuldades no ensino remoto [7]. Alguns podem ter enfrentado problemas de acesso à internet, falta de equipamentos adequados, dificuldades de concentração ou motivação reduzida devido ao distanciamento físico e à mudança repentina na rotina de estudos. Os professores precisavam encontrar maneiras de apoiar e incentivar seus alunos a superarem esses obstáculos, o que foi uma tarefa desafiadora no trabalho pedagógico desses docentes.

Como observado nos excertos [6] e [7], um dos problemas enfrentados pelos professores de línguas está relacionado à interação. Entretanto, na aprendizagem de línguas, a interação isoladamente não garante o suficiente para o aprendizado da língua. Outros fatores, como instrução adequada, *feedback* efetivo, exposição ao idioma e a motivação dos alunos, também desempenham papéis importantes no processo de ensino-aprendizagem. Fatores como a motivação, de forma implícita, e a timidez, de forma explícita, são os mais evidenciados durante as narrativas dos professores.

Forçar a participação, como afirma P1, realmente, não é o melhor caminho para levar um aluno à participação nas aulas. Inclusive, a afirmação de que o aluno “*não gosta de falar no microfone*” e “*Tem aluno que não abre a câmera, tem aluno que não fala nada*” apresenta pistas para outros fatores envolvidos, como a timidez e a motivação (GARDNER; LAMBERT, 1972). Tais fatores não são estáticos e podem ser mobilizados por meio de atividades e da própria ação do professor. Em uma turma iniciante, por exemplo, é comum que os alunos estejam mais calados e menos ativos, pois a atividade de interação é algo novo para eles e deve ser impulsionada durante as aulas por meio da mediação (FIGUEIREDO, 2019; LEITE ARAÚJO, 2021). No ambiente remoto emergencial acontece algo parecido, apesar de uma turma já se conhecer, é normal que os alunos se sintam intimidados com aquela experiência que é nova para eles: aguardar a fala do outro para se expressar, aguardar com o microfone fechado ou até mesmo tomar atitude de falar.

A timidez é um fator psicológico que se torna evidente no ensino presencial. Na sala de aula, logo na primeira aula, é possível perceber quais alunos são mais extrovertidos, porém, os alunos introvertidos também chamam nossa atenção. Diante desse cenário, é importante ressaltar que o fato de o aluno ser mais introvertido não significa que ele não esteja envolvido com a aula (KRASHEN, 1987). No entanto, é um sinal para considerar outras possibilidades que permitam a sua participação. Os aprendizes de língua precisam, em algum momento, se envolver ativamente ao receberem informações, pois a aprendizagem pode não ser bem-sucedida quando são apenas passivos. O fator da timidez pode, em determinadas ocasiões, inibir a aprendizagem. É importante levar em consideração que esses alunos podem apresentar um nível de motivação baixo para determinadas tarefas, o que demonstra um filtro afetivo alto (KRASHEN, 1987). É válido ressaltar que esse nível é oscilante e o professor deve aproveitar, então, os momentos em que o aluno se mostra realmente interessado e motivado a participar.

Excerto [08]:

P2: Para planejamento e produção de materiais não havia horários, logo tomava um **bom tempo da minha rotina**. No primeiro semestre, confesso que **vivi basicamente para trabalhar**, pois se não **estava dando aulas virtuais**, estava **postando materiais** ou **buscando e produzindo materiais** para as aulas. **Busquei formas de diferenciar minhas aulas** tanto **para despertar e animar** os alunos, quanto para **fazer o mesmo comigo**. [...]

Uma das queixas frequentemente relatadas pelos professores participantes foi a sobrecarga de trabalho. Todas as ações do excerto [8] ressoam para um mesmo sentido: o

excesso de trabalho vivenciado na pandemia pelos professores. Nos fragmentos “*tomava um bom tempo da minha rotina*”, “*vivi basicamente para trabalhar*”, “*postando materiais ou buscando e produzindo materiais*”, “*Busquei formas de diferenciar minhas aulas*”, as ressonâncias discursivas vão em direção a um único significado com itens de diferentes raízes lexicais apresentados na fala como semanticamente equivalentes (SERRANI-INFANTE, 1997). A repetição de diferentes termos com significados semelhantes fortalece a mensagem e reforça a intensidade e abrangência dessa experiência vivida. Ademais, com base nas ações do P2, pode-se afirmar que a transição do ensino presencial para o ensino remoto resultou, efetivamente, em um aumento na carga de trabalho, devido à falta de preparação para essa nova realidade. O que antes era feito na escola ou em momentos específicos, como o horário de coordenação do professor, durante a pandemia se tornou um emaranhado de tarefas realizadas no mesmo dia, como o planejamento das aulas, criação de novas atividades para o formato on-line e a própria prática.

Além disso, outro aspecto relevante que se destacou durante o período pandêmico foi o planejamento (LIBÂNEO, 1990), pois tornou-se evidente a necessidade de adaptar o plano de aulas presenciais para o novo formato remoto. Essa nova realidade de aulas exclusivamente on-line exigiu uma compreensão mais aprofundada do conceito de planejamento, pois a partir desse momento não era mais possível entrar em contato com os alunos sem ter um roteiro claro e conhecimento das possibilidades de atividades que poderiam ser realizadas no ambiente remoto.

A forma de “diferenciar as aulas”, para P2, trata-se de uma competência desenvolvida durante esse momento de ensino remoto, a competência reflexiva (ORTIZ ALVAREZ, 2015). Ou seja, o professor P2 refletiu sobre suas próprias ações e verificou que não poderia continuar com as aulas da mesma maneira, para isso buscou estratégias de diversificação das aulas. Esse comprometimento com os alunos demonstra que P2 estava engajado com sua (auto)formação docente, evidenciando sua iniciativa e responsabilidade com a prática profissional.

Outras habilidades estão envolvidas no processo de criar: aprender a desenvolver materiais, buscar novos conhecimentos em pesquisas atuais, conhecer novas plataformas, entre outras. Uma observação intrigante e positiva nos diálogos e reflexões dos professores é a ausência de menção ao livro didático como o único recurso a ser utilizado. Embora o livro didático desempenhe um papel importante na sala de aula, percebe-se uma abordagem mais enriquecedora ao considerá-lo como uma ferramenta complementar, permitindo a incorporação de outros materiais relevantes e significativos para a realidade dos alunos.

Excerto [09]:

P1: Planejar atividades foi um **momento difícil** de pensar em como é que eu vou fazer com que os alunos **criem intimidade uns com os outros** para **aprenderem a trabalhar em grupo** sendo que está cada um dentro da sua casa (?).

O excerto [9] reflete a dificuldade enfrentada pelo professor em planejar atividades de grupo durante o ensino remoto. O desafio mencionado é a necessidade de promover a criação de uma conexão entre os alunos, incentivando-os a desenvolverem habilidades de trabalho em equipe, mesmo estando cada um em sua própria casa. Nesse momento, é importante a mediação do professor para desenvolver a interação oral, a partir das seguintes estratégias de comunicação: negociação, cooperação e mediação oral (LEITE ARAÚJO, 2021). Como mencionado por Figueiredo (2019), as práticas colaborativas são uma inovação no ensino de línguas, e é comum que os professores não saibam como realizar e mediar determinado tipo de atividade, como uma atividade em grupo, de forma on-line, que pode ser devido à falta de conhecimento sobre as ferramentas digitais e de formação.

A expressão "*criar intimidade uns com os outros*" destaca a importância de estabelecer um senso de proximidade e confiança entre os alunos, permitindo que eles se envolvam em interações significativas e desenvolvam relações saudáveis. Isso é fundamental para que possam colaborar de maneira eficaz em atividades de grupo (FIGUEIREDO, 2019; DE MORAES; NOGUEIRA; ZAKIR, 2012). Esse momento ajuda o professor a refletir sobre a sua própria prática ao analisar que precisa trabalhar com a colaboração mesmo em um ambiente remoto, o que é fator bastante relevante para a sala de aula de línguas.

O destaque ao fato de os alunos estarem "*cada um dentro de sua casa*" ressalta o distanciamento físico imposto pelo ensino remoto. A ausência de um ambiente escolar compartilhado dificulta a criação de momentos informais e interações espontâneas entre os alunos, o que pode afetar sua disposição e capacidade de trabalhar em grupo. O reflexo dessas práticas instrucionais na atuação estratégica dos professores é perceptível ao mencionarem o uso de suas habilidades para desenvolver outras habilidades a partir de uma (auto)formação. Portanto, fica evidente um esforço pela formação não instruída durante esse período.

Ensinar línguas estrangeiras sem a participação ativa do aluno é um desafio, é necessário manter o aluno motivado para que ele consiga alcançar os resultados que deseja de forma significativa, mesmo que seja uma motivação instrumental (GARDNER; LAMBER, 1972). Os professores relatam nas narrativas a seguir a dificuldade de ensinar línguas estrangeiras de

maneira remota, visto que os alunos não possuíam (e alguns não queriam ligar, por diversos motivos) câmeras e microfones durante as aulas.

Excerto [10]:

P1: Então, você não sabe se o aluno realmente está lá, **você não sabe** se ele só desliga a câmera e vai fazer outra coisa. **Enfim**, por mais que eu já tenha passado por experiências assim onde eu fazia uma dinâmica na aula com os alunos e, na hora que eu chamava esses alunos, que **eu sabia** que não participavam muito, **misteriosamente**, a internet deles caía. Era **sempre** pontualmente, **sempre** na **hora de falar**, na **hora de participar, ler tal parte do texto**, a internet caía e a pessoa ‘deslogava’, depois voltava 5 ou 6 minutos pedindo desculpa **porque** estava chovendo, **porque** a internet caiu e estava usando os dados moveis (do celular). **Então, enfim, a gente** acaba tendo que lidar com essas questões [**da falta de participação**].

A repetição da enunciação “*você não sabe*” diz respeito a um modo indeterminado (SERRANI-INFANTE, 1997) para se referir ao próprio enunciador, que usa o pronome “você” e até mesmo a expressão “a gente”, quando deveria ser usado o “eu”. Isso é feito como se estivesse aludindo a um indivíduo genérico ou a uma situação hipotética, mantendo uma certa distância. Essa outra situação, ocorre no excerto [01] pelo mesmo professor, talvez por uma escolha de apresentar informações de forma imparcial ou generalizar sua opinião. Nesse contexto, o professor, identificado como P1, consegue transmitir sua mensagem aplicando-a a um grupo mais amplo de pessoas, em vez de restringi-la a sua perspectiva individual.

O professor P1 expressa sua preocupação em relação à falta de certeza sobre a presença e envolvimento dos alunos no excerto [10] mencionando situações que produzem um efeito de sentido em que os alunos parecem se desconectar ou interromper sua participação de forma oportuna sempre em momentos da “*hora de falar*”, “*hora de participar*” ou hora de “*ler tal parte do texto*”. Essas situações discursivas estão inseridas no conceito de modo de enunciação indeterminado (SERRANI-INFANTE, 1997) por apresentar construções com verbos no infinitivo para representar atitudes a serem tomadas. Ademais, P1 destaca a falta de controle sobre a presença física e a atenção dos alunos durante as aulas virtuais. Isso representa um desafio significativo no trabalho pedagógico do professor, pois a interação e a participação ativa dos alunos são elementos fundamentais para um processo de ensino-aprendizagem eficaz (MENDES; LOURENÇO, 2009), e a presença virtual não é necessariamente um reflexo da participação efetiva e do comprometimento dos alunos.

Analisando as unidades específicas que se repetem no excerto [10], verificamos a recorrência dos termos “*então*” e “*enfim*”. A repetição dessas palavras no discurso serve para enfatizar as situações mencionadas e expressar as frustrações e desafios enfrentados pelo professor no seu trabalho pedagógico. Além disso, as repetições também são usadas para marcar uma pausa ou hesitação, permitindo ao falante organizar seus pensamentos antes de continuar ou ao terminar a narrativa. É uma característica de uma narrativa oral transcrita a presença de elementos de estilo ou expressão oral.

Excerto [11]:

P2: E em relação a maior dificuldade dos alunos era a vergonha em **participar** das aulas virtuais. Por se tratar de uma aula de língua espanhola, é imprescindível **a comunicação oral**, logo, percebi que a **expressão oral** foi afetada. Foi perceptível nas turmas de avançado que eles necessitavam mais da **comunicação oral**, e dessa forma, determinados alunos participavam mais e se **comunicavam na língua** espanhola. Já nas turmas iniciais, era perceptível um grande nível de vergonha para se expressar, mas com o passar do tempo, eles se desenvolveram bem e se **comunicavam oralmente** com mais frequência.

No excerto [11], é possível identificar a presença de itens lexicais de diferentes raízes apresentados na fala como semanticamente equivalentes (SERRANI-INFANTE, 1997), tais como o verbo no infinitivo “*participar*” que está relacionado, nesse contexto, por P2 à “*comunicação oral*” [2x], “*expressão oral*” em que os alunos se “*comunicavam na língua*”, se “*comunicavam oralmente*”. Essas ressonâncias discursivas nos ajudam a perceber que a participação para P2 está estritamente ligada com a oralidade. A repetição enfatiza ainda a importância da comunicação oral como forma de participação ativa dos estudantes. Entretanto, é relevante ressaltar que a participação pode se dar de outras maneiras até o estudante se sentir confiável em interagir na língua-alvo. Para isso, o professor deve pensar em estratégias de ensino-aprendizagem que engajem estudantes com baixa participação nas aulas. É possível, inclusive, participar das aulas com câmeras desligadas, áudios fechados e sem fotos de identificação, embora o sujeito esteja atento e ativo. Entretanto, com relação à interação, aquela que é mediada, no âmbito da instrução formal, é válido observar que a comunicação desenvolvida entre professor e aluno ou entre alunos no âmbito das aulas remotas aparece constantemente nas narrativas e é um fator relevante para o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes. Além disso, é uma preocupação recorrente dos professores de

línguas. E isso, de fato, representa um importante elemento para o desenvolvimento do estudante.

Diante dessas questões, é importante que os professores adotem estratégias e abordagens que incentivem a participação ativa e o envolvimento dos alunos, mesmo à distância. Isso pode envolver a criação de atividades interativas, o estabelecimento de expectativas claras de participação, o uso de ferramentas de colaboração on-line e a comunicação frequente com os alunos para garantir que estejam acompanhando as aulas e se sintam motivados a participar (LEITE ARAÚJO, 2021; GARDNER; LAMBERT, 1972). Para os alunos mais tímidos, com o filtro afetivo alto, uma possibilidade, por exemplo, seria a de que os professores fizessem pequenas gravações de vídeo, pedir aos alunos para fazerem o mesmo em suas tarefas de modo individual ou mesmo utilizar o *chat* para interação (BUENO; GREGOLIN, 2022).

O quadro abaixo reflete as principais discussões no que diz respeito ao trabalho pedagógico no ensino remoto e a participação dos alunos nas atividades, além disso traz reflexões dos professores e estratégias propostas pela pesquisadora sobre a temática nesta seção.

Quadro 8: Desafios, reflexões e estratégias sobre o trabalho pedagógico e a participação dos alunos

DESAFIOS	REFLEXÕES	ESTRATÉGIAS
Sobrecarga de trabalho	Mudanças na rotina e envolvimento de outras atividades no planejamento.	Organização da rotina com horários determinados para cada tarefa e calendário diário de atividades.
Planejamento de trabalho em grupo on-line	Aprender a trabalhar em grupo, mesmo estando cada um em sua casa.	Utilização de plataformas colaborativas: Trello, Canva, Google Documentos, Teletandem.
Produção de materiais personalizados para o remoto	Pesquisar em diversos meios atividades para fins específicos	Criação de material conforme o objetivo da aula.
Timidez na expressão oral da língua	Dificuldade de comunicação e expressão das próprias opiniões	Outros instrumentos de avaliação da produção como gravação de áudios ou até mesmo um vídeo somente com ilustrações.
Integração das quatro habilidades	Habilidades orais afetadas devido à falta de interação com os estudantes.	Jogos estimulam a interação e proporcionam a integração das quatro habilidades linguísticas: escutar, falar, ler e escrever.

Fonte: elaborada pela autora.

4.2.3 Ferramentas e diversificação das atividades

“As atividades gamificadas em plataformas virtuais que os estudantes não conheciam, sempre causavam surpresa e animação nas aulas” [P2]

Os professores precisaram adaptar materiais e recursos didáticos para o contexto remoto. Isso incluiu o uso de TDICs, elaboração de materiais digitais, criação de vídeos, disponibilização de atividades interativas on-line e a seleção de recursos que pudessem ser acessados pelos alunos de forma remota. Além disso, a diversificação das atividades foi algo que funcionou na prática dos professores durante o ensino remoto. No que diz respeito a essas atividades e ferramentas, os professores seguiram com as seguintes estratégias no ensino remoto emergencial:

Excerto [12]:

P1: O que **eu venho fazendo** e o que **sempre fiz** durante as minhas aulas são materiais produzidos por pessoas nativas de diversos países, não focar somente no ensino do espanhol da Espanha, e mais voltado para a pluralidade da cultura que a língua espanhola acaba unindo, e isso **é uma coisa que eu acho fantástica**, porque com o idioma a gente consegue entender e compreender a cultura de mais de 20 países, então **é fabuloso**. Eu vejo que uma forma que eu acabo preparando as minhas aulas utilizando essa abordagem e utilizando esses conteúdos como o podcast que eu falei anteriormente, também buscando vídeos de criadores de conteúdo, muitas vezes **eu utilizo** a plataforma “Youtube” também, que são criadores de conteúdo falantes de espanhol, para que eles mostrem mais sobre a cultura deles de diferentes países como o Chile, Nicarágua, El Salvador, e por aí vai. Então **eu sempre busco** mudar bastante e selecionar vários materiais dependendo novamente do contexto, do objetivo e do porquê o aluno quer aprender o espanhol.

Os materiais utilizados pelo professor P1 focalizaram na interseção entre língua e cultura, uma vez que o pluralismo cultural pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento crítico dos estudantes (PARAQUETT, 2010). O professor P1 demonstra em seu discurso que a prática de inserir a cultura no ensino de línguas já era algo que vinha fazendo, mesmo antes do período emergencial remoto. Ainda, critica, de certa forma, o ensino de espanhol no Brasil, que focaliza na variedade espanhola, considerada a variedade de prestígio. Essa visão ampla do ensino de língua espanhola como um meio para explorar a diversidade cultural demonstra uma abordagem enriquecedora e inclusiva para o ensino: a abordagem comunicativa intercultural (SANTOS, 2004). Há uma ressonância discursiva (SERRANI-

INFANTE, 1997) que ecoa em todo o excerto [12] para descrever suas ações e práticas durante as aulas de espanhol: “*venho fazendo*”, “*sempre fiz*”, “*eu utilizo*”, “*eu sempre busco*”, que ressoa em direção a uma ênfase na adaptação dos materiais de acordo com o contexto e com os objetivos dos alunos, além de demonstrar uma abordagem flexível e centrada no aluno. A linguagem utilizada é expressiva e carregada de opiniões pessoais, como é possível identificar no trecho “*isso é uma coisa que eu acho fantástica*” e “*então é fabuloso*”. O uso de adjetivos intensificadores, como “*fantástica*” e “*fabuloso*”, transmite entusiasmo e enfatiza a importância da diversidade cultural proporcionada pelo ensino do espanhol para o professor, ao reconhecer a amplitude da língua e a capacidade de utilizar ferramentas direcionadas a essa pluralidade cultural.

Excerto [13]:

P2: As **atividades gamificadas** em **plataformas virtuais** que os estudantes não conheciam, sempre causavam surpresa e animação nas aulas. Acredito que a plataforma WordWall teve um grande crescimento de acessos por dar a possibilidade dos professores gamificar suas **atividades** de sala de aula. Outra plataforma que usei bastante foi a Bamboozle que também oportunizou a **gamificação de atividades**. Mais especificamente para a língua espanhola, o site ProfedeEle também causava surpresas positivas nos estudantes por trazer **atividades diferenciadas**, infográficos sintetizados e fáceis de se entender e jogos divertidos e focados em revisar o conteúdo aprendido. Eu utilizava bastante nas **aulas virtuais** e para deixar atividades extras para os estudantes que buscavam e se interessavam por mais. [...] havia aulas que eu pedia que os alunos buscassem determinados objetos em suas casas (focando em cores, formas, números e etc) para mostrar na câmera.

No roteiro aplicado aos professores, um tópico destinado a identificar as ferramentas e estratégias utilizadas durante o ensino remoto emergencial solicitava que os professores descrevessem “*eventos espontâneos, momentos diferentes, possibilitados pelo ensino remoto, para você (professor) ou para os estudantes*”.

O professor P2 descreve o uso de atividades gamificadas em plataformas virtuais durante as aulas, ressaltando os benefícios positivos que essas atividades trouxeram para os estudantes, alinhando-se ao pensamento de Kusmaryono, Jupriyanto, Kusumaningsih (2021), no sentido de estimular os alunos a explorarem e refletir sobre as suas próprias construções de conhecimento. Há ressonâncias discursivas de itens lexicais de diferentes raízes apresentados na fala como semanticamente equivalentes (SERRANI-INFANTE, 1997), nos seguintes fragmentos: “*atividades gamificadas*”, “*plataformas virtuais*”, “*atividades de sala de aula*”,

“*gamificação de atividades*”, “*atividades diferenciadas*”, “*aulas virtuais*”. Esses termos são usados recorrentemente para se referir ao momento e as ferramentas que o professor utilizava em suas aulas no ensino remoto. Além disso, são utilizadas construções verbais no pretérito imperfeito e perfeito “*utilizava*”, “*causavam*”, “*oportunizou*”, “*causava*” para descrever as próprias ações passadas, e “*buscavam*”, “*interessavam*” para descrever as ações dos estudantes. Essas construções formam parte da memória do professor, que refletiu sobre as ferramentas que utilizava no ERE. Nesse excerto [13], P2 descreve uma atividade específica em que os alunos eram incentivados a buscar objetos em suas casas para mostrar na câmera, considerando cores, formas e números. Isso demonstra uma proposta interativa para o ensino da língua espanhola. Além disso, é um reflexo do desenvolvimento da competência estratégica do professor (ORTIZ ALVAREZ, 2015) diante do ensino remoto emergencial, com a adoção de estratégias de ensino-aprendizagem mediadoras (VILLAMIL; GUERRERO, 1996 apud FIGUEIREDO, 2019) para que os alunos pudessem participar ativamente da aula.

Nesse excerto [13] também exploramos da narrativa do professor o uso de plataformas para engajar os alunos no ambiente on-line. Uma das estratégias foi a gamificação das atividades de sala de aula, fornecida por plataformas como *WordWall* e *Bamboozle*, em que os professores podem criar seus próprios jogos, exercícios e *quizzes* de forma personalizada. Ademais, nessas plataformas é possível incorporar elementos multimídia, como imagens e vídeos para enriquecer o material didático e adaptar ao contexto da aula e dos alunos. A interação com essas plataformas pode ocorrer tanto em tempo real, durante as aulas on-line, quanto de forma assíncrona, quando os alunos acessam os materiais e atividades fora do horário das aulas. Isso proporciona flexibilidade e oportunidades adicionais de prática e revisão dos conteúdos.

Além do uso de plataformas, foram utilizados pelo professor P2 outros recursos como sites, conforme os citados no Quadro 1², f como uma forma de diversificar as suas aulas. Nesses sites, é possível que o professor encontre uma ampla variedade de materiais de alta qualidade como planos de aula, exercícios, infográficos e outros recursos didáticos para serem usados na aula. É uma ferramenta de auxílio ao professor que conta com recursos para trabalhar de maneira abrangente as habilidades da língua e desenvolver competências nos alunos.

² Ver na seção: *As novas tecnologias na aprendizagem de línguas estrangeiras em ambientes remotos*.

O uso de vídeos e, principalmente, músicas já era uma prática comum no ensino presencial. Com a transição para o ensino remoto emergencial, esses recursos se tornaram ainda mais populares devido à facilidade de utilizá-los no ensino on-line, com apenas um compartilhamento de tela.

Excerto [14]:

P3: A partir do material que possuo **eu busquei vídeos e músicas** para dinamizar o ensino proposto para cada aula. **Costumo produzir** minha aula com materiais que encontro em **pesquisas na internet**, seja gramaticais, comunicativos, culturais, linguísticos, e estes estão espalhados pela internet. [...]. Por exemplo: se vou dar uma aula com a música "La Tortura", da Shakira, **eu pesquiso sobre a música, sobre a cantora, traduzo a letra, pesquiso sobre a Colômbia, sobre o cantor que faz parceria com a colombiana, sobre a Espanha**, e por aí vai.

Como pode ser observado, o professor P3 propõe uma abordagem ampla e integrada com o objetivo de enriquecer o ensino da língua espanhola através da conexão com elementos culturais e contextuais. Utilizando a música como exemplo, P3 busca explorar não apenas a melodia em si, mas também aspectos relacionados à cantora, ao país de origem e outras curiosidades da canção, como elementos culturais e contextuais que estão envolvidos. A recorrência de ações em: “*eu busquei vídeos*”, “*Costumo produzir*”, “*pesquisas na internet*” e “*eu pesquiso*” demonstra que o professor se preocupava com ferramentas que trouxessem diversificação para as suas aulas, apesar de já possuir um material “pronto” fornecido pelo curso. Isso, comumente, está relacionado com a abordagem que o professor utiliza em suas aulas, pois, apesar de possuir um material, seja um livro didático ou uma apostila, tal material pode não ser suficiente para desenvolver as competências ou objetivos que o professor deseja alcançar em seus alunos.

Um aspecto frequente nas narrativas é o fato de que o novo formato de ensino on-line incentivou os professores a criarem materiais complementares adicionais, aumentando assim a carga de trabalho já existente na produção das aulas. Isso representa um desafio, mas também traz aspectos positivos e inovadores.

Excerto [15]:

P1: A gente teve **algumas oficinas** com professores onde eles acabavam dando **dicas para a gente sobre o que a gente poderia fazer, quais plataformas a gente poderia utilizar, quais sites, quais ferramentas**, e isso foi muito útil de uma certa forma, porque enfim, eles **nos apresentaram ferramentas de quadros virtuais** [...].

O trecho sugere uma busca ativa por conhecimento e adaptação ao ambiente de ensino virtual pelo professor P1. Ademais, no excerto [15] o professor P1 utiliza um modo indeterminado de enunciação (SERRANI-INFANTE, 1997) no fragmento: “*quais plataformas a gente poderia utilizar, quais sites, quais ferramentas*”, para configurar uma imprecisão ou possibilidade no discurso. Nesse contexto, o professor P1 sugere que teve algum apoio de outros professores sobre as possibilidades de ferramentas para o ensino remoto, e que isso foi útil na prática.

Diante do exposto, é possível afirmar que as ferramentas, com a ajuda das TDICs, forneceram um apoio aos professores durante o período de ensino remoto emergencial, pois com a diversificação das atividades on-line foi possível manter os alunos mais engajados com a língua-alvo além de estabelecer conexões entre os alunos com a mediação do professor.

O quadro abaixo reflete as principais discussões no que diz respeito às ferramentas e diversificação das atividades durante o ensino remoto, além disso traz reflexões dos professores e estratégias propostas pela pesquisadora sobre a temática nesta seção:

Quadro 9: Desafios, reflexões e estratégias nas ferramentas e diversificação das atividades

DESAFIOS	REFLEXÕES	ESTRATÉGIAS
Diversificação de materiais	Pluralidade cultural de atividades com materiais produzidos por diversas nacionalidades	Buscar produtores de conteúdos de diversos países falantes de espanhol e estar em contato com outras culturas
Aprendizagem colaborativa	Mudança da práxis de atividades presenciais	Formação de pares e grupos para atividades remotas com a intervenção do professor no papel de mediador das interações
Ludicidade e dinâmicas	Buscas, pesquisas e criatividade para gerar um ambiente de aprendizagem divertido	Pensar em recursos que o aluno tenha dentro da própria casa e aproveitar para gerar conhecimento da língua-alvo por meio de atividades lúdicas

Fonte: elaborado pela autora.

4.2.4 A presença da abordagem comunicativa intercultural no ensino remoto

“[...] acredito que os aspectos linguístico, comunicativo e intercultural devem ser mobilizados em cada aula e em cada contato com a língua no processo de aprendizagem.” [P2]

No roteiro enviado aos professores, um tópico solicitava que eles descrevessem: *“como os aspectos comunicativos-culturais da língua foram abordados nas diferentes aulas de idiomas que você lecionou, levando em consideração a abordagem pedagógica adotada (comunicativa/gramatical)”*. O objetivo desse tópico era que os professores pudessem desenvolver sua competência reflexiva (ORTIZ ALVAREZ, 2015) e descrever sobre a abordagem, o planejamento, o desenvolvimento de atividades, a escolha do material e a análise da melhor maneira de avaliar os conhecimentos (ALMEIDA FILHO, 1993) dos alunos no ERE. A ideia era que, mesmo diante de um ensino remoto, os professores tivessem a sensibilidade de trabalhar a vivência e a experimentação da realidade da cultura-alvo da língua espanhola, pois essa característica deve ser considerada no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, durante as narrativas, é possível identificar alguns aspectos que relacionam o ensino de línguas à cultura na prática dos professores. Essa categoria proporciona evidências narrativas de professores envolvidos na abordagem comunicativa intercultural, que não se distanciaram das oportunidades reais de uso da língua-alvo de maneira significativa, mesmo diante da realidade do ensino de línguas on-line. A ideia central era fazer com que os professores refletissem sobre se mobilizam ou não os alunos para se apropriarem da cultura da língua estudada e fortalecer o senso de pertencimento e respeito intercultural. Em outras palavras, trata-se da mobilização do conceito de uma abordagem que além de comunicativa é intercultural (PARAQUETT, 2010).

A seguir, em alguns trechos, é possível identificar professores com comportamentos e atitudes comprometidos, pautados pelos princípios de respeito ao outro, às diferenças e à diversidade cultural da língua espanhola (SANTOS, 2004). Por outro lado, há excertos que apresentam menções sutis em relação à mobilização da abordagem comunicativa intercultural, enquanto outros interagem com a relação entre língua e cultura, mas se distanciam do conceito de adotar uma abordagem comunicativa intercultural. Essa diversidade de reconhecimento sobre o que constitui uma abordagem comunicativa intercultural muitas vezes reflete a escolha

peçoal do professor, mas também pode ser resultado da falta de conhecimento de que esses aspectos podem ser incorporados à sala de aula de língua.

Excerto [16]:

P3: Não senti dificuldades pedagógicas de organização porque a escola que trabalho tem um programa e método muito fechado, assim que apenas **tinha que segui-los**.

O método "*muito fechado*", mencionado por P3, refere-se a uma abordagem tradicional ainda adotada em centros de línguas e escolas, baseada no esquema de apresentação-prática-revisão dos conteúdos (SANTOS, 2004). Essa abordagem, voltada para o ensino da gramática e de regras rígidas, sem explorar o aspecto comunicativo e intercultural da língua, seria pouco interessante no contexto do ensino remoto emergencial, devido à falta de dinamicidade das aulas. Apesar disso, P3 sugere que a estrutura fornecida pela escola, por meio de seu programa e método de ensino, facilitou a organização das atividades educacionais. No entanto, essa rigidez pode implicar que há pouca margem para a tomada de decisões e adaptação às necessidades particulares dos estudantes.

Excerto [17]:

P1: Então, eu sempre **buscava alguns amigos de outros países** que falam espanhol [**nativos**] e perguntava se eles podiam participar de algum momento, assim, 20 minutinhos na minha aula para que eles pudessem **conversar com os estudantes**. E isso aconteceu, de fato. Acontecia durante as minhas aulas presenciais e aconteceu no remoto, eu consegui levar de uma maneira muito mais ampla dentro do ensino remoto que eu pude conectar os meus estudantes com nativos da Espanha, da Costa Rica, do México, da Argentina, então isso foi muito legal, e também eu acho que acaba se enquadrando dentro dos eventos espontâneos que causaram surpresa que eu falei anteriormente que eu não havia lembrado, mas acabei lembrando. **E era uma forma de levar cultura de diferentes países e não ficar preso somente no ensino do espanhol “estândar”** entre aspas, que é o que muitas vezes a gente é **instruído dentro da própria formação acadêmica**. [...] Poder levar essa **pluralidade** de espanhol para os meus alunos foi muito proveitoso. [...] e era uma das formas onde eu disseminava e trabalhava os aspectos culturais, não só espanhóis, mas também de outros países. [...]

No excerto [17], o professor P1 descreve “*eventos espontâneos, momentos diferentes, possibilitados pelo ensino remoto, para você (professor) ou para os estudantes*”, além de resgatar o outro tópico do roteiro para elaboração da narrativa que indagava “*como os aspectos*

comunicativos-culturais da língua foram abordados nas diferentes aulas de idiomas que você lecionou, levando em consideração a abordagem pedagógica adotada (comunicativa/gramatical)”. Nesse sentido, o professor destaca, primeiramente, a facilidade de intercâmbios culturais com amigos de outros países, falantes de espanhol, para participação nas aulas síncronas com os seus alunos, conforme o trecho: “*buscava alguns amigos de outros países*” para “*conversar com os estudantes*”. Esse evento encontra-se respaldado nas teorias de telecolaboração (DE MORAES; NOGUEIRA; ZAKIR, 2012) e torna o ambiente parecido com um *Teletandem*, que é um modelo de telecolaboração ou intercâmbio virtual. Esse tipo de interação permite pensarmos na importância da aprendizagem por meio da comunicação autêntica e ressalta que essa abordagem permite desenvolver os aspectos comunicativos que normalmente não são desenvolvidos em eventos de interação simulada (De Moraes; Nogueira; Zakir, 2012). Uma crítica implícita nesse excerto [17] diz respeito aos eventos de interação simulada, em que certos aspectos relacionados ao comunicativismo podem ser negligenciados. Isso pode ocorrer porque as atividades simuladas, muitas vezes, concentram-se em estruturas linguísticas isoladas, frases soltas, em detrimento de habilidades como a compreensão auditiva, a fluência verbal, a negociação de significado e a adaptação simultânea à situação comunicativa real. Além disso, o professor P1 desafiou os alunos a lidar com a diversidade linguística e cultural, a interpretar e reagir a situações reais e a se expressar de maneira autêntica e fluente, e isso se destacou por ser um evento espontâneo durante as aulas síncronas. A narrativa [17] evidencia a importância dada pelo professor à experiência cultural e à diversidade linguística como elementos enriquecedores do processo de ensino-aprendizagem.

Excerto [18]:

P1: Então, além disso, também, uma ferramenta que eu usei bastante, e que foi um objeto de estudo, foi um Podcast de uma moça, [...] o nome do podcast é “Quipus Podcast”. Ela fala muito sobre a **cultura Andina** e é muito interessante, ela também acaba produzindo um conteúdo muito legal nas redes sociais, e eu usava esses conteúdos, dava os devidos créditos a ela, obviamente, e os alunos gostavam muito, porque era uma quebra de expectativa, porque eu não estou falando só de Tourada, não estou falando só de Flamenco, não estou falando só de pontos turísticos da Espanha, não estou falando só de Barcelona, de Salamanca, de Madri; Eu estou falando de outros países também. **Inserir a cultura desses outros países também é uma coisa que realmente acabava quebrando essa expectativa**, e eu acho particularmente, a minha opinião pessoal, enquanto professora de espanhol, é que é **muito mais vantajoso construir uma identidade dentro do seu aluno brasileiro com locais que ele se identifica**.

Quando eu planejo uma aula eu sempre tento levar em consideração os **aspectos linguísticos, comunicativos e interculturais**, até porque eu vejo que são coisas que estão extremamente **correlacionadas entre si**, não existe a possibilidade de você ensinar visando apenas a gramática, desconsiderando totalmente a sua questão da **utilização**.

O conhecimento que produzimos é vinculado a interesses (PENNYCOOK, 1998), portanto, o professor P1 incorpora em sua prática temas relacionados à cultura latina, com foco particular em questões de identidade. Isso envolve confrontar realidades culturais distintas e, ao fazê-lo, construir uma nova compreensão de identidade tanto para si mesmo quanto para os alunos que entram em contato com esse conteúdo. Nesse sentido, chama-nos a atenção o fato de o professor P1 apresentar atitudes que demonstram que sua aula vai além de um “cartão postal” (FERREIRA, 2008), conforme a própria utilização do *podcast* mencionado. Ele demonstra, por meio do excerto [18], uma motivação para se integrar à cultura-alvo e promover a mesma integração aos seus alunos. Essa motivação, conhecida como integrativa, é uma das ferramentas-chave para o sucesso da aprendizagem de línguas (GARDNER; LAMBERT, 1972). O trecho do professor P1 destaca a importância de apresentar aos alunos elementos culturais dos países cuja língua estão aprendendo. Isso pode incluir aspectos como costumes, tradições, música, arte e literatura dessas culturas. Essa abordagem amplia a compreensão dos alunos sobre a língua, além de promover uma visão mais abrangente e intercultural (PARAQUETT, 2010; SANTOS, 2004). Ademais, pode aumentar o engajamento e a motivação dos alunos por desejo e afeto (GARDNER, 1985) à língua-alvo, facilitando a aprendizagem dos conteúdos.

Em relação à estratégia de ensino-aprendizagem adotada por P1, é relevante ressaltar o uso do recurso *podcast* sobre a cultura andina. É evidente que o professor P1 se mostrou disponível e motivado a utilizar essa nova ferramenta em sala de aula para impulsionar e estimular os estudantes. Essa ferramenta pode ser comparada ao emprego de CD-ROM e DVDs projetados para oferecer aos alunos a oportunidade de aprimorar suas habilidades de escuta e compreensão auditiva na aula de língua, que era usado antes mesmo da introdução das novas tecnologias nas salas de aula. Os CD-ROMs e DVDs, anteriormente anexados aos materiais didáticos, evoluíram para novas tecnologias e desempenham um papel crucial no ensino de línguas, especialmente nas atividades de compreensão auditiva. Atualmente, as plataformas como Spotify, Deezer e o próprio YouTube oferecem uma ampla gama de conteúdos educacionais, que vão desde podcasts até músicas e entrevistas, enriquecendo significativamente a capacidade de aprendizagem dos alunos na língua-alvo. Essa estratégia

utilizada por P1 impulsionou um conteúdo relevante para os aprendizes: as tradições, crenças, valores, costumes e expressões artísticas dos povos que habitam a região dos Andes, mobilizando a característica intercultural dessas aulas durante o ensino remoto.

Excerto [19]:

P2: O ensino de línguas de forma virtual síncrona e com atividades extras assíncronas, mostrou ser **efetivo** para a maioria dos estudantes. **Para as aulas focadas em aspectos culturais da língua**, foram trabalhados as **variações** e os **sotaques da língua espanhola** com mostras de línguas por vídeo. **Também foi trabalhado as diferentes festas típicas de países latino-americanos e as diferenças culturais e linguísticas em comparação a língua materna dos estudantes (português)**. Isso porque acredito que os aspectos linguístico, comunicativo e intercultural devem ser mobilizados em cada aula e em cada contato com a língua no processo de aprendizagem. Afinal, a língua não é somente a gramática e a norma, e nem somente a prática oral. **Acredito que a língua é identidade e devemos instigar e mostrar o aspecto cultural de cada variedade linguística aos estudantes.**

Apesar de sentir uma aproximação entre língua e cultura na narrativa do professor P2, os aspectos que movem a abordagem comunicativa intercultural não estão em diálogo. Ao mencionar “*Para as aulas focadas em aspectos culturais*”, o professor deixa em evidência o fato de que nem todas as aulas eram focadas nesses aspectos. Isso sugere que a relação entre língua e cultura é percebida como necessária apenas para determinados conteúdos, como “*variações*” e “*sotaques da língua espanhola*”, representando uma abordagem instrumental na apresentação dos aspectos culturais da língua. Há uma ressonância discursiva do que vem a ser o aspecto cultural no ensino de línguas para o professor P2, a partir de itens lexicais de diferentes raízes apresentados na fala como semanticamente equivalentes (SERRANI-INFANTE, 1997): “*aspectos culturais*”, “*variações*”, “*sotaques da língua espanhola*”, “*mostras de línguas por vídeo*”, “*festas típicas de países latino-americanos*”, “*diferenças culturais*”, “*língua é identidade*”, “*aspecto cultural de cada variedade linguística*”. Essa recorrência está relacionada ao entendimento do professor sobre a relação língua-cultura. Não está detalhado como ele entende cada um desses aspectos ao citar a língua como identidade, por exemplo. No entanto, é importante ressaltar que essa ressonância discursiva não aborda questões sobre a construção de um diálogo intercultural durante as aulas, ou seja, embora o professor reconheça a importância dos aspectos culturais no ensino da língua espanhola, pode não abordar de maneira abrangente as questões interculturais que poderiam surgir dessa relação.

Excerto [20]:

P3: Os aspectos culturais que trabalhava eram apenas os presentes do componente da escola, em relação aos alunos que dou aula por ela. [...] também **costumo trabalhar questões culturais relacionadas aos cantores das músicas que escutamos nas aulas ou de textos que encontro quando faço os planos de aula, como contos, histórias dos países latino-americanos, histórias políticas e etc. Os aspectos que levo em conta quando planejo as aulas são os comunicativos**, para os estudantes que têm essa prioridade [...]. O linguístico e o intercultural ficam em segundo plano, sendo trabalhados apenas se "permitirem". Como o foco é a comunicação e a gramática, apenas se há *links* com outros aspectos que eles são tratados, se não, sigo o principal somente. [...] **Imagino que todos os pontos, tópicos e questões devam ser abordados em aulas com abordagens culturais** independentemente de qualquer coisa.

O professor P3 relata que leva em conta o aspecto comunicativo apenas para os estudantes que têm essa prioridade, deixando de lado outros aspectos. Ao incorporar músicas e textos que exploram a cultura dos países latino-americanos e questões políticas, o professor busca trazer uma perspectiva mais abrangente e contextualizada para as aulas de língua que poderia estar relacionada com a abordagem comunicativa intercultural (SANTOS, 2004). No entanto, é importante ressaltar que o trecho não fornece detalhes sobre como essas questões culturais eram abordadas em sala de aula. Não sabemos se o professor apenas apresenta informações sobre esses temas ou se busca promover a compreensão mais aprofundada da cultura, incentivando discussões e reflexões críticas. Essa informação seria relevante para uma análise mais completa.

O excerto [20] revela uma tentativa do professor em expandir esses aspectos ao trabalhar com músicas e textos relacionados à cultura latino-americana. Em relação à recorrência semântica, é possível observar itens lexicais de diferentes raízes apresentados na fala como semanticamente equivalentes (SERRANI-INFANTE, 1997) como: “*músicas*”, “*contos*”, “*histórias dos países latino-americanos*”, “*histórias políticas*” que ressoam para um mesmo sentido: a apresentação de conhecimentos, experiências e valores culturais por meio de diferentes formas de expressão. Ao mencionar esses elementos, o professor pode utilizá-los como recursos para abordar de maneira (inter)cultural em suas aulas. As músicas, por exemplo, podem transmitir aspectos da cultura por meio das letras, ritmos e estilos musicais. Os contos e histórias dos países latino-americanos trazem narrativas que exploram as tradições, valores e

contextos de culturas específicas. Já as histórias políticas podem abordar eventos, líderes e movimentos políticos importantes para compreender o contexto histórico e social dos países falantes de língua espanhola. Além disso, esse conhecimento pode promover um maior interesse, compreensão e conexão dos estudantes com a cultura dos países de língua espanhola, contribuindo para uma abordagem mais abrangente e enriquecedora do ensino da língua.

Por fim, é relevante mencionar que, durante a análise de dados, a pesquisadora demonstrou sensibilidade ao abordar o tema cultural no ensino de línguas, visando discutir as informações de maneira adequada, especialmente no que diz respeito às percepções divergentes dos professores em relação aos aspectos culturais presentes em suas práticas.

Os professores destacam a importância dos estudos culturais no ensino da língua e reconheceram as oportunidades oferecidas pelo ensino remoto para explorar aspectos comunicativos. No entanto, apenas um professor evidenciou nesta pesquisa uma abordagem comunicativa intercultural efetiva, estabelecendo uma conexão entre língua-cultura como um todo e compreendendo que o desenvolvimento de uma competência comunicativa está intrinsecamente ligado à compreensão dos valores, crenças, tradições e formas de expressão da comunidade de falantes da língua-alvo. Esse professor valorizou a troca, o diálogo, a cooperação e a contribuição de todos os envolvidos para alcançar o objetivo comum de construir conhecimentos com a língua e cultura-alvo no período de ERE. Portanto, diante dos excertos apresentados nessa seção, é possível afirmar que todos os professores reconhecem que o ensino-aprendizado de uma língua estrangeira envolve mais do que apenas levar os alunos a dominarem regras gramaticais e vocabulário, mas também levá-los a reconhecer e apreciar a cultura que está intrinsecamente ligada à língua. Nesse sentido, vale ressaltar que a abordagem comunicativa intercultural vai além do ensino puramente linguístico-comunicativo, ela reconhece a importância de promover a compreensão e a apreciação da cultura associada à língua estabelecendo uma relação de diálogo e respeito, pelos aprendizes e professores.

4.2.5 Reflexões e aprendizados pessoais sobre o trabalho remoto com língua estrangeira

“[...] repensar a formação docente não só para este tempo de pandemia, com destino a um futuro que nada sabemos, mas também para que haja uma educação justa, igualitária e democrática a todas e todos.” [P2]

Um professor de língua é um eterno aprendiz, isso porque a sociedade se transforma todos os dias, e para o ensino de línguas não é diferente. Esse é o tipo de reflexão que nós, como profissionais da educação, devemos ter: uma reflexão minuciosa sobre a ação (ORTIZ ALVAREZ, 2015). É importante que se desenvolva um interesse pelo próprio aperfeiçoamento antes mesmo de cuidar do aperfeiçoamento do aluno, pois para bons direcionamentos são necessárias permanentes situações de aprendizagem. Será que um profissional da educação é estimulado a desenvolver práticas de aperfeiçoamento constantemente? E em uma situação remota e emergencial, todos os profissionais estavam preparados para conhecer um novo formato de sala de aula? O trabalho de um professor termina ao sair da aula remota? Os professores estão desenvolvendo o seu protagonismo docente, no sentido da inovação, mesmo com imposições e padrões colocados pelo(a) curso/escola? Essas são algumas reflexões que veremos a seguir, a partir da narrativa dos próprios profissionais que atuaram em ambientes on-line, expondo-os a um tópico do roteiro previamente disponibilizado que se tratava de: “*Descrever o que você aprendeu sobre si mesmo na experiência com o ensino remoto (reflexões pessoais)*”.

Excerto [21]:

P1: [...] falando sobre mim, eu vejo que **eu me tornei muito mais paciente com isso** [com o trabalho remoto], porque querendo ou não para ser professor você precisa ter muita paciência, e também eu vejo que a **internet** traz uma segurança de poder me sentir mais confortável de poder utilizar ferramentas para quebrar o estigma de que **como professor de línguas você tem que saber exatamente tudo sobre a língua**. Por exemplo, no meu caso, **você tem que ter um espanhol impecável, você não pode cometer erros nunca**, e muitas vezes dentro da sala de aula, quando um aluno te pergunta algo que **você não se recorda** ou que **você não sabe**, porque é uma pergunta específica, para tentar contornar a situação, uma coisa que eu acabava levando era falar que eu poderia **pesquisar** e responder na próxima aula, mas quando é alguma coisa que já foge da cabeça eu já tenho a **internet** a disposição para já **pesquisar** na hora. Ou até mesmo, por exemplo, se o aluno gosta de falar de algum assunto específico que eu posso **ler** um pouco sobre

esse assunto para ter alguma base e falar pra ele pra ele achar que eu realmente estou interessada e realmente gerar esse interesse nele também. Então essa experiência acabou perpetuando ainda mais a minha **curiosidade** enquanto professora, que foi uma coisa que eu já coloquei em dúvida muitas vezes se eu realmente queria trabalhar com a docência ou não, então assim, trabalhar remotamente realmente me fez despertar essa **curiosidade** enquanto professora me fez me preparar melhor em relação às minhas aulas, e não cair nessa questão da rotina de que porque eu tenho várias ferramentas à minha disposição, eu tenho **internet** à minha disposição, então eu não vou preparar um bom conteúdo para os meus alunos, como eu já havia presenciado anteriormente com outros profissionais. Mas eu acho que isso acabou sendo um grande aprendizado pra mim de certa forma.

A posição e a autoridade que lhe foram dadas pela profissão a colocaram no papel de professora mesmo quando ela rejeitou essa identidade profissional. Existem crenças arraigadas, especialmente no início da carreira docente, que permeiam a visão de "*como professor de línguas você tem que saber exatamente tudo sobre a língua*". Essas crenças surgem de experiências anteriores ou conhecimentos teóricos adquiridos por parte dos professores. No entanto, é importante refletir sobre essas crenças, pois elas podem gerar insegurança em relação ao conteúdo a ser ensinado, a forma como é transmitido e a necessidade de adicionar algo. A visão de "*você tem que saber exatamente tudo sobre a língua*", "*você tem que ter um espanhol impecável*" e "*você não pode cometer erros nunca*", é um estigma representado pelo modo indeterminado de enunciação (SERRANI-INFANTE, 1997), "*você*", que permite ao sujeito se diluir na generalização para marcar identitariamente que faz parte de um grupo social – professores de língua espanhola. Essas expressões ressoam para o mesmo significado: insegurança profissional. Ademais, esse estigma pode criar pressão nos professores, especialmente nos estágios iniciais de suas carreiras. No entanto, é importante reconhecer que ninguém é capaz de dominar todos os aspectos de uma língua de forma absoluta. A língua é um campo vasto e em constante evolução, com nuances e variações que podem ser desafiadoras até mesmo para falantes nativos. Os professores de línguas devem se permitir estar em constante aprendizado e crescimento e entender que é normal cometer erros e ter dúvidas. É essencial que os professores se libertem desse estigma e adotem uma mentalidade de aprendizado contínuo. Eles devem estar dispostos a explorar e pesquisar juntamente com seus alunos, encorajando a curiosidade e a busca pelo conhecimento. Ao fazer isso, podem criar um ambiente de aprendizado colaborativo, onde a troca de informações é valorizada.

O processo de ensino-aprendizagem é contínuo, e os professores também estão em constante aprendizado. Reconhecer que é normal cometer erros e que há sempre espaço para aprimoramento permite aos professores se sentirem mais confiantes e abertos à novas abordagens pedagógicas. Nesse sentido, o pensamento de que “*como professor de línguas você tem que saber exatamente tudo sobre a língua*” traz uma barreira ao profissional. E, diante disso, o próprio professor precisa tomar a iniciativa necessária e determinar as estratégias para vencer o estigma de não estar preparado suficientemente para a atividade docente, trata-se de um processo sociocultural que vai se construindo aos poucos com a prática de sala de aula e também com o próprio desenvolvimento da competência estratégica (ORTIZ ALVAREZ 2015; ALMEIDA FILHO, 1993; CANALE; SWAIN, 1980; CANALE, 1983).

Em relação às ressonâncias discursivas que possuem vibração semântica no excerto [21], pode-se identificar os seguintes itens de diferentes raízes lexicais: “*internet*”, “*pesquisar*”, “*ler*” e “*curiosidade*”. Esses itens são apresentados na fala do professor como semanticamente equivalentes, recorrentemente atrelados à pesquisa on-line que permite aos professores encontrarem rapidamente informações atualizadas e relevantes para atender às necessidades dos alunos em um determinado contexto.

Durante o período remoto, o professor P1 destacou um aspecto positivo que ajudou a superar barreiras: a tecnologia, em particular a *internet*, que possibilitou a busca instantânea por respostas quando não se sabia responder a uma pergunta específica do aluno (ORTIZ ALVAREZ 2015; CANALE, 1983). Esse relato nos remete ao pensamento de Canale (1983) sobre a competência estratégica, que pode ser utilizada como um recurso para compensar essas falhas na comunicação, como nos momentos descritos anteriormente.

A presença da tecnologia, especialmente da *internet*, foi um fator determinante durante o ensino remoto. Para os professores, a *internet* oferece uma vantagem significativa ao permitir acessar informações e recursos adicionais de maneira rápida e eficiente. Quando se deparam com perguntas que não sabem responder imediatamente, os professores podem usar ferramentas para buscar a resposta adequada, promovendo assim um ambiente de aprendizado mais enriquecedor. Nesse contexto, a noção de competência estratégica de Canale (1983) é relevante. A competência estratégica refere-se à habilidade de compensar lacunas na comunicação através do uso de estratégias adequadas.

No caso mencionado, a estratégia utilizada é a busca on-line, de forma imediata, para obter informações adicionais e responder às perguntas dos alunos. A competência estratégica (ORTIZ ALVAREZ 2015; ALMEIDA FILHO, 1993; CANALE; SWAIN, 1980; CANALE,

1983) é uma ferramenta valiosa para os professores, pois lhes permite superar desafios e manter a comunicação eficaz mesmo em situações em que não possuem domínio. Outro aspecto mencionado, que está relacionado com as estratégias (FERNANDEZ, 2005), é o fato de se aprofundar em determinados assuntos que o aluno gosta por meio de uma pesquisa no momento da aula para que isso venha a se transformar em um conhecimento significativo para o aluno.

Essas são algumas estratégias profissionais que não são adquiridas muitas vezes na formação inicial, mas, em algum momento, podem aparecer em uma posição (auto)formativa do professor. Além disso, esses aspectos positivos são pistas do desenvolvimento da competência estratégica e reflexiva desse profissional (ORTIZ ALVAREZ, 2015).

Excerto [22]:

P2: O **trabalho** do professor não começa ao entrar em sala de aula e muito menos não acaba ao sair dela. Antes mesmo da pandemia, em um contexto presencial, o **trabalho** dos docentes era contínuo, já no contexto virtual o **trabalho** quadruplicou onde gastamos mais tempo planejando aulas onde se deve pensar em diferentes realidades e possíveis problemas que podem acontecer de algo não funcionar, da conexão de internet não ajudar, de um possível barulho no ambiente do docente e/ou do discente, enfim são muitas circunstâncias em que o professor pensa ao **planejar** suas aulas, logo, depois da aula dada, há mais um tempo dedicado à correção de atividades, ao **planejamento** de avaliações, a possíveis *feedbacks*, à coordenação ou secretaria, e ainda, há mais horas dedicadas às reuniões pedagógicas. Todas essas atividades no contexto atual não há um local e horário adequado, pois a todo tempo estamos envolvidos nessa realidade educacional. Além disso, tivemos que conciliar nossa rotina com tarefas domésticas, acadêmicas e profissionais em um lugar em que a casa virou um escritório e sala de aula. Com todo esse **acúmulo de trabalho**, nós professores estamos cada vez mais **ansiosos, sobrecarregados, cansados, estressados e frustrados**, diante da realidade das aulas remotas. Não podemos esquecer que, primeiramente, somos humanos. E, por isso, podemos respeitar nossos próprios limites. É importante manter o corpo e mente sãos, e se possível, reservar alguns horários para relaxar e **sair da rotina do trabalho** e manter uma rotina de caminhada, leitura, música e atividades com a família. Aprender a ensinar significa também **aprender a se cuidar**, conhecer e **entender seus limites** e possibilidades, repensar a formação docente não só para este tempo de pandemia, com destino a um futuro que nada sabemos, mas também para que haja uma educação justa, igualitária e democrática a todas e todos. Portanto, só poderemos conceber um protagonismo docente, com base na **reflexão crítica** sobre a experiência pedagógica vivida e com a **reflexão crítica** acerca de nossas práticas pedagógicas que concebemos a formação de professores. Dito isso, busco sempre refletir e repensar sobre as formas

de avaliação formativas e sobre as práticas utilizadas em sala de aula agora no ensino presencial, depois de um longo período de ensino remoto, não esquecendo que tanto estudantes quanto professores não passaram esse período pandêmico ilesos mentalmente, emocionalmente e academicamente.

É verdade que o trabalho dos docentes sempre exigiu dedicação e esforço constante, independentemente do contexto em que ocorre o ensino. Os professores têm a responsabilidade de planejar aulas, preparar materiais, avaliar o desempenho dos alunos e fornecer *feedback*, entre outras tarefas relacionadas ao ensino. Nesse excerto, as reflexões de P2 nos levam a pensar nos limites que devemos colocar entre a prática pedagógica e a vida pessoal, pois em situações calamitosas, como foi o período crítico da pandemia de Covid-19, outras questões vieram à tona para professores: a condição humana. As palavras "*ansiosos*", "*sobrecarregados*", "*cansados*", "*estressados*" e "*frustrados*" ressoam a partir de itens lexicais com raízes diferentes para expressar uma gradação com o mesmo sentido do estado emocional e mental do professor e reflete nas emoções e nos sentimentos dos professores com a realidade das aulas remotas. Os próprios excertos são reflexões sobre as dificuldades que professores passaram, em momentos que se sentiram desamparados, cansados e sem apoio, principalmente no que concerne à formação realizada, muitas vezes, por conta própria, devido à cobrança em desempenharem, a qualquer custo suas atividades pedagógicas com qualidade. Os desafios impostos pela transição para o ensino remoto afetaram significativamente os profissionais de educação em geral, levando-os a sérios problemas emocionais [22]. É fundamental enfatizar que, nesse momento crítico, a preocupação dos professores em garantir a implementação efetiva do currículo e oferecer apoio tanto a si mesmos quanto às necessidades urgentes de seus alunos, priorizando a busca por uma aprendizagem significativa (FERNANDEZ, 2005). No entanto, é importante destacar que isso não deve ser feito em detrimento da saúde emocional dos professores. É fundamental que eles também cuidem de si mesmos para poderem desempenhar seu papel de forma eficiente e saudável.

Excerto [23]:

P3: Aprendi que preciso ter mais foco e ser mais **organizado** com o meu **planejamento** e com as aulas para que eu não fique afobado e sem saber o que fazer durante as aulas. Conseguir **planejar** as aulas é super importante para que eu não fique ansioso antes que os alunos entrem nas suas salas virtuais e o fato de estar sempre em casa, ambiente de descanso que se transformou em ambiente de trabalho, às vezes, complica muito no **planejamento**, por isso o foco e a **organização** foram e são vitais para que eu desempenhe bem o papel de professor.

O planejamento das aulas é apontado como uma das tarefas que mais demandou tempo e esforços dos professores no ensino on-line. Além de pensar nos conteúdos a serem abordados, eles destacam que precisavam considerar diferentes realidades dos alunos e antecipar possíveis problemas, como falhas na conexão de internet ou ruídos no ambiente do professor ou dos alunos. Isso reflete a necessidade de um planejamento mais minucioso, flexível e adaptável às circunstâncias específicas do ensino remoto.

Os itens lexicais “*organizado*”, “*planejamento*”, “*planejar*” e “*organização*”, aparecem de forma recorrente nas narrativas [22] e [23], dos professores P2 e P3, respectivamente. Analisando os segmentos, é possível identificar padrões comunicativos em direção a um destaque, que é o planejamento do professor. A reflexão do professor revela uma consciência das necessidades quanto a um planejamento diferenciado e os desafios como profissional no contexto do ensino remoto emergencial. Ele compreende que a adaptação ao trabalho em casa requer disciplina e planejamento cuidadosos. Além disso, reconhece que a organização é essencial para superar as dificuldades e desempenhar um papel efetivo como professor. Uma observação importante é o impacto da transição do ambiente doméstico, caseiro e familiar para o ambiente de trabalho em casa.

O professor P3 destaca que o novo contexto de trabalho na época da pandemia, que antes era associado ao descanso, apresenta desafios para o planejamento das aulas devido à diferença entre os espaços físicos. Esse discurso suscita uma reflexão importante sobre a adaptação a ambientes alternativos, onde o equilíbrio entre a vida pessoal e profissional se torna mais complexo. Entretanto, essas reflexões para a sua própria prática evidenciam um processo de crescimento profissional durante o ensino remoto emergencial. Ao reconhecer a necessidade de maior foco e organização, o professor demonstra um comprometimento com sua própria evolução e busca por melhorias contínuas. Nesse contexto, a competência reflexiva (ORTIZ ALVAREZ, 2015) e a atitude (auto)formativa foi fundamental para o aprimoramento do trabalho e para o enfrentamento dos desafios específicos do ensino remoto, contribuindo para uma experiência de ensino-aprendizagem mais positiva.

Excerto [24]:

P4: Eu acredito que houve uma **reconstrução**. **Como assim?** Todos os professores de línguas estrangeiras tiveram que passar por um ato de **reconstrução** durante esse período de ensino remoto. **Por quê?** Porque os professores estavam acostumados a trabalhar de uma forma que, quando a gente se viu obrigado, **a gente não tinha mais outra escolha**

ou outra saída; tínhamos que ir para o ensino remoto emergencial. E a partir do momento que, um dos maiores pontos que eu vejo é que, ao início da pandemia, as minhas habilidades com o computador e com o ambiente informático e digital eram boas para um jovem da minha idade, **mas eu confesso que eu aprendi muito mais sobre o ambiente digital** à medida que foi passando o tempo e a gente foi se familiarizando mais com os aplicativos, com as plataformas, com as formas que as instituições de ensino faziam com que a gente obtivesse para avaliar os alunos e ou não. Em relação ao meu crescimento pessoal, eu acredito que eu, como professor, comecei a **entender mais sobre as dificuldades que os próprios alunos vinham enfrentando nos seus lares**, porque às vezes com criança é mais fácil isso, pois elas abriam as câmeras e a gente acabava vendo muito mais as necessidades, muito mais algo concreto do que em uma sala de aula a gente não vê, porque estamos todos ali estândar.

Os professores de língua estrangeira enfrentaram o desafio de se adaptar a novas plataformas e ferramentas digitais durante o trabalho remoto. Essa transição proporcionou uma oportunidade para os professores aprimorarem suas habilidades digitais e se familiarizarem com recursos tecnológicos específicos para o ensino de línguas. Como resultado, eles exploraram de forma mais abrangente as possibilidades oferecidas pelo ambiente virtual de aprendizagem.

O relato do professor P4 revela uma autorreflexão em relação a necessidade de adaptação e mudança por parte dos professores de línguas estrangeiras durante o ERE com o termo "*reconstrução*" que aparece inicialmente, indicando a ideia de que houve uma na sua práxis. Em seguida, o termo "*reconstrução*" é reforçado ao se mencionar que todos os professores tiveram que passar por esse processo de reconstrução no ensino remoto. O excerto [24] destaca a falta de escolha ou alternativa para os professores, "*a gente não tinha mais outra escolha **ou** outra saída*", indicando que eles foram obrigados a adotar o ensino remoto emergencial como única saída. Nesse sentido, os professores estavam acostumados a trabalhar de uma forma diferente e necessitaram de uma rápida adaptação diante das circunstâncias. Essa adaptação impactou a abordagem pedagógica, direcionando os professores para estratégias mais adaptadas e atenciosas, levando em consideração as dificuldades individuais dos alunos, pois era um objetivo "*entender mais sobre as dificuldades que os próprios alunos vinham enfrentando nos seus lares*".

A (auto)formação foi um aspecto em comum de todos os professores participantes da pesquisa, cada um deles "fez o que pôde" para seguir com o ensino-aprendizagem de línguas

nas aulas virtuais. Os dados revelam, ainda, percepções variadas nesse contexto de autoaprendizagem sobre a qualidade e a eficácia do aprendizado remoto dos estudantes.

4.2.6 Palavras finais

Conforme as narrativas expuseram, os professores enfrentaram desafios que se revelaram por meio das práticas no ambiente remoto. Isso pode estar relacionado à falta de treinamento específico para o ensino remoto ou à necessidade de aprender rapidamente novas habilidades tecnológicas e metodologias de ensino on-line. Entretanto, apesar dessas dificuldades, os professores buscaram se capacitar e se adaptar da melhor maneira possível a partir de uma (auto)formação, buscando oferecer uma educação de qualidade aos estudantes. Com a perspectiva da (auto)formação, os professores se engajaram em reflexões sobre os desafios que poderiam enfrentar e que, de fato, enfrentaram durante o período de ensino remoto. Eles também direcionaram sua reflexão para o trabalho pedagógico, ao afirmarem que o desenvolveriam e efetivamente desenvolveram, considerando as ferramentas de ensino-aprendizagem disponíveis. Além disso, eles refletiram sobre a abordagem utilizada no ensino remoto. Essas reflexões contribuíram para o desenvolvimento de uma competência reflexiva, característica importante para maximizar seu potencial no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou mostrar os desafios enfrentados pelos professores de língua espanhola durante o ensino remoto emergencial no período da pandemia da Covid-19. Apesar das dificuldades, os professores conseguiram adaptar suas práticas e desenvolver estratégias significativas para a realização das aulas on-line. Essa pesquisa qualitativa, caracterizada como estudo de caso, foi conduzida com quatro professores de língua espanhola que atuaram em diferentes contextos durante a pandemia. Ela ampliou a compreensão das transformações e estratégias dos professores no ensino remoto emergencial, revelando a complexidade de se trabalhar em ambientes educacionais remotos. O estudo desdobrou-se em elementos essenciais na aprendizagem de línguas estrangeiras durante o ensino remoto, como a motivação, a interação no ensino de línguas, a abordagem, a (auto)formação crítica e reflexiva durante o período de pandemia e as estratégias de ensino-aprendizagem.

Os professores participantes da pesquisa reconheceram a importância de uma abordagem abrangente no ensino de línguas on-line, considerando a diversidade linguística e cultural da língua espanhola. Eles buscaram refletir sobre a relação indissociável entre língua e cultura no ensino remoto, integrando esses aspectos em suas estratégias de ensino.

A pesquisa apresentou um espaço para refletir e contribuir sobre abordagens de ensino de espanhol adequadas para contextos educacionais específicos, como foi no ensino remoto emergencial (ERE). Ao examinar as relações entre as narrativas, foi possível observar que os professores usam recorrências discursivas, chamadas de “ressonâncias discursivas” (SERRANI, 1991, 1997, 2001) que interagem e se relacionam umas com as outras. Por meio de narrativas, os professores também compartilharam suas experiências, refletiram sobre os desafios enfrentados, as abordagens adotadas, as ferramentas utilizadas e suas próprias reflexões pessoais sobre o ensino remoto. A pesquisa revelou que os professores desenvolveram habilidades (auto)formativas e reflexivas no novo formato de aulas on-line. Ao relatar suas vivências, eles refletiram sobre seu trabalho pedagógico, explorando novas ferramentas e repensando suas abordagens de ensino.

Os resultados deste estudo refletem a jornada reflexiva de ser professor de línguas em um ambiente alternativo, repleto de possibilidades. Eles contribuem para o entendimento dos processos de formação e adaptação dos professores durante o ensino remoto emergencial, fornecendo *insights* valiosos para a prática docente em situações semelhantes.

Destaco como limitações para o presente estudo, em primeiro lugar, que não foi possível identificar com precisão todas as dificuldades de uma educação remota em tempos de pandemia, devido ao número de participantes e o contexto em que eles estão inseridos, que é específico (cursos de línguas) e não é uma realidade geral da educação no Brasil. Em segundo lugar, tentamos revelar as ações significativas durante o processo de ensino-aprendizagem, porém o acesso aos materiais das aulas não foi possível e, por isso, desenvolveu-se o estudo somente com as narrativas dos professores.

Embora o presente estudo tenha tentado demonstrar algumas percepções sobre o papel do ensino remoto de língua espanhola e das tecnologias on-line, admitimos que é difícil saber até que ponto o ensino remoto foi um transformador de saberes docentes durante a pandemia. Desse modo, pesquisas futuras poderiam aprofundar mais os impactos do ensino presencial a partir de métodos quantitativos, os quais não foram contemplados nesse estudo. Outra linha de investigação relevante seria medir os níveis de satisfação dos professores com a educação remota e investigar o que os formuladores de políticas poderiam fazer na preparação de educadores de alta qualidade.

Desse modo, o estudo levou em consideração respostas sobre abordagens de ensino/aprendizagem embasadas em uma educação crítica, que enfatiza a importância do professor como agente ativo e reflexivo no processo de ensino-aprendizagem, encorajando sua participação ativa e crítica na construção do conhecimento. Para melhor detalhamento dos resultados, deixo a seguir as respostas para as perguntas de pesquisa inicialmente elencadas no estudo.

Retomando às perguntas iniciais da pesquisa

✓ Quais foram os elementos essenciais para o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira evidenciados durante o ensino remoto?

Evidentemente, muitos elementos são importantes no processo de ensino-aprendizagem de uma língua. Entretanto, o estudo desdobrou-se, por meio das narrativas, em alguns elementos, tais como a interação, a motivação, a abordagem comunicativa intercultural, o processo de (auto)formação e as estratégias de ensino-aprendizagem. Evidenciou-se que esses elementos foram relevantes para ajudar a promover uma experiência de ensino-aprendizagem

mais efetiva durante o ensino remoto de língua espanhola pelos quatro professores participantes.

Na seção “O trabalho pedagógico no ambiente remoto e a particip(ação) dos alunos”, como um dos problemas enfrentados pelos professores de línguas, os participantes relataram a interação. Para essa discussão, foi importante detalhar o fator da interação como um elemento que favorece a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo no contexto do ensino de línguas remoto. Nessa mesma seção, os estudos sobre a motivação nos ajudam a compreender o ambiente movido por tecnologias como um espaço que pode impulsionar os estudantes a explorar e refletir bem sobre suas construções de conhecimento, mesmo que de forma alternativa, com aulas on-line.

Na seção “A presença da abordagem comunicativa intercultural no ensino remoto”, as narrativas dos professores expressaram uma preocupação quanto aos métodos, abordagens e planejamentos, além de trazerem reflexões sobre os interesses que se construíram a partir da realidade de ensino remoto em que já não era possível continuar com as mesmas aulas presenciais, por isso decidiram experimentar uma adaptação do ensino com tarefas que impulsionaram o aspecto comunicativo sempre demonstrando sensibilidade com a relação língua-cultura durante as suas práticas. Eles também puderam refletir e descrever sobre a abordagem, o planejamento, o desenvolvimento de atividades, a escolha do material e a análise da melhor maneira de avaliar os conhecimentos dos alunos no ERE e demonstraram que os elementos elencados aqui como essenciais foram importantes no desenvolvimento das aulas.

✓ **Quais foram os percursos e as principais adaptações durante o período de atividades remotas para o ensino-aprendizagem da língua-alvo?**

Na seção “Desafios iniciais do ensino remoto”, que diz respeito às adaptações, cada professor ou instituição de ensino adotou abordagens e estratégias específicas, levando em consideração as suas realidades e recursos disponíveis. O estudo mostra que todos os participantes tiveram que migrar suas aulas presenciais para o ambiente virtual, utilizando plataformas de videoconferência, como Zoom, Google Meet, Teams, além de criar salas virtuais e utilizar outras ferramentas educacionais on-line. Isso exigiu o desenvolvimento de novas habilidades tecnológicas e a adaptação dos materiais e estratégias de ensino para o ambiente digital.

Os professores buscaram formas de promover a interação entre os alunos, como atividades colaborativas em grupo, chats e trabalhos em grupo. Eles exploraram as possibilidades oferecidas pelas TDICs para criar ambientes virtuais de aprendizagem que estimulassem a participação e a comunicação entre os estudantes e essa foi a principal adaptação que resultou a partir do ERE.

✓ **Quais as estratégias para ensinar línguas durante o período de ensino remoto emergencial?**

Na seção das narrativas sobre “Ferramentas e diversificação das atividades” foi verificado que durante o ensino remoto emergencial (ERE), os professores exploraram os recursos das TDICs como vídeos, podcast, áudios, jogos educacionais, plataformas interativas e materiais on-line para se adaptar ao “novo normal”. Esses recursos foram utilizados com a finalidade de enriquecer as aulas e promover a participação ativa dos alunos, mesmo à distância. Essa diversidade de recursos digitais permitiu aos alunos acessarem conteúdos diversos e interativos, facilitando a assimilação do conhecimento da língua-alvo nesse ambiente on-line. Os professores também focaram no universo transversal entre língua e cultura para contribuir de forma significativa para o desenvolvimento crítico dos aprendizes.

Como vivenciaram uma situação emergencial, os professores acabaram desenvolvendo uma competência chamada de estratégica que possibilitou-lhes ajustar a sequência de atividades, adotar estratégias de ensino alternativas, lidar com problemas comportamentais dos alunos e até enfrentar interrupções não planejadas durante as aulas síncronas para manter um ambiente de aprendizagem produtivo. Nessa perspectiva, promoveram reflexões e aprendizados sobre novas estratégias de ensino on-line e aprenderam a lidar com o novo ambiente on-line a fim de manter o fluxo das aulas.

A competência estratégica resultou em reflexões e aprendizados sobre novas estratégias de ensino on-line, demonstrando a capacidade de os professores se adaptarem e crescerem profissionalmente diante de desafios inesperados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. A Abordagem Orientadora da Ação do Professor. In: **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**”. Campinas: Pontes, 1997.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (Org.). **Tópicos em português língua estrangeira**. Brasília: Editora da UnB, 2002. p. 210-215.

ARAÚJO, J. S. **O uso do lúdico e das novas tecnologias como recurso didático para o processo de ensino-aprendizagem no 9º ano do Ensino Fundamental**. E-book. São Paulo: Editora Dialética, 2023.

BACICH, L; MORAN, J. (Orgs). **Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARCELOS, A. Compreendendo a pesquisa (de) narrativa. In: GOMES JUNIOR, R. (Org.) **Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

BASSO, E, A. **A construção social das competências necessárias ao professor de línguas estrangeiras: entre o real e o ideal**. Um curso de letras em estudo. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas: UNICAMP, 2001.

BACHMAN, L. Communicative Language ability. In: **Fundamental Considerations In: Language Testing**. New York: Oxford Press, 1990. pp. 80-110.

BRASIL. Lei nº 14.533, de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. **Diário Oficial da União**, 11 de Janeiro de 2023. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=26.,da%20economia%20e%20da%20clientela. Acesso em: 22 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**,

Brasília, DF. 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 20 jul. 2023.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching** 5. ed. New York: Longman, 2000.

BROOKFIELD, S. D. **Becoming a critically reflective teacher** (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey Bass, 2017.

BUENO M. Z.; GREGOLIN, I. V. Uso de tecnologias digitais para o ensino de língua espanhola no IL da UFSCar: importância das atividades síncronas para o engajamento dos alunos. In: SILVEIRA, A. P.; CONDE, D. C. (org.). **Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no modo remoto: experiências do Instituto de Línguas da UFSCar em tempos de pandemia**. Araraquara: Letraria, p. 86-100, 2022.

CANALE, M. & SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: **Applied Linguistics**, 1(1), 1980.

CANALE, M. From Communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J & SCHMIDT, R (org.) **Language and Communication**. Londres: Longman, 1983.

CANTERO SERENA, F. J; RECIO-PINED, S. **Para una didáctica de la mediación lingüística**. Colección Horizontes-Universidad. Barcelona: Octaedro, S. L. 2023.

CANTERO SERENA, F. J. **El arte de no enseñar lengua**. Barcelona: Octaedro, Universidad, 2019.

CARVALHO, P. M.; SATAKA, M. M.; ROZENFELD, C. C. F. As tecnologias da informação e comunicação no ensino de línguas estrangeiras: Estado da arte. **Rev. EntreLinguas**, Araraquara, v.9, n.00, e023004, 2023. e-ISSN: 2447-3529. Disponível em: <https://doi.org/10.29051/el.v9i00.17032>. Acesso em: 25 jul. 2022.

CAVALCANTE, C. M. Sobre autoformação e projetos: possibilidades. In: **VI Congresso Nacional de Educação Conedu**, 2019, Fortaleza. Anais do VI Conedu, 2019.

CEL. **Centro de Ensino de Línguas**. Disponível em: https://www.cel.unicamp.br/?page_id=8298. Acesso em: 2 jul. 2022.

CHAMBERS, G. **Motivating language learners**. Clevedon, UK: Multilingual matters, 1999.

COQUEIRO, N. P. da S.; SOUSA, E. C. A educação a distância (EAD) e o ensino remoto emergencial (ERE) em tempos de Pandemia da Covid 19. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 7, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv7n7-060>. Acesso em: 22 jul. 2022.

COSTA, J. W. O.; LIMA, S. C. Um estudo exploratório sobre o ensino remoto de língua inglesa na escola pública potiguar em tempos de pandemia de Covid-19 (2020-2021). **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 21, n. 1, p. 10, 2022.

COSTA-ALBUQUERQUE, H.; MAYRINK, M. F.; OLIVEIRA, R. D. de. Repensando a relação entre metodologia, tecnologia e formação docente no ensino de línguas. **Revista Intercâmbio**, v. 45, 187-212, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/view/50454>. Acesso em: 2 jul. 2023.

COUTO, L. P. **Didática da língua espanhola no ensino médio**. São Paulo: Cortez, 2018.

DE MORAES D. N. G.; ZAKIR, M. A.; DOS SANTOS, G. R. Aprendizagem de línguas e léxico: a negociação de significado em práticas telecolaborativas. **Calidoscópico**. São Leopoldo: Editora Unisinos, v. 10, n. 3, p. 278-293, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/42677>. Acesso em: 2 jul. 2022.

ESTRATÉGIAS de Aprendizagem Remota. CIEB, 2020. Disponível em: <https://aprendizagem-remota.cieb.net.br/>. Acesso em: 20 de jan. 2023.

ESTEVEVES, M. **Para um desenvolvimento profissional ao longo da vida**. Educação em Foco, UEMG. Ano 17. N. 23. 2014. p. 17-44. Disponível em: <https://doi.org/10.24934/eef.v17i23.529>. Acesso em: 22 jul. 2022.

FADINI, K. A. **Formação Inicial de Professores de Inglês do e para o Século XXI: os papéis da língua inglesa e da tecnologia digital**. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Linguística), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2016.

FETTERMAN, D. **Ethnography: Step by Step**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2010.

FERREIRA, I. A. O linguístico e o cultural na sala de aula de PLE. In: SILVA, K. A.; ÁLVAREZ, M. L. O. (Orgs.). **Perspectivas de investigação em linguística aplicada**. Campinas: Pontes, 2008.

FERNÁNDEZ, S. L. Las estrategias de aprendizaje. In: LOBATO J. S.; GARGALLO, I. S. (org.). **Vademécum para la formación de profesores - enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, p. 411-431, 2005.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Parábola, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GANDA, D.R.; BORUCHOVITCH, E. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. **Revista Psicologia da Educação: PUC-SP**, São Paulo, 46, pp. 71-80, 2018.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação & Realidade. In.: THOMPSON, K. (ed.). **Media and cultural regulation**. Cap. 5. p. 15-46, jul./dez. 1997.

HYMES, D. On Communicative Competence. In PRIDE, J. B. e HOLMES, J. **Sociolinguistics**. England: Penguin Books, p. 269-293, 1972.

KAMI, C. M. da C. **A motivação na aprendizagem de língua estrangeira via teletandem**. 2011. 238 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/93892>. Acesso em: 22 jul. 2023.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Londres: Prentice Hall International (UK), 1987.

KUSMARYONO, I.; JUPRIYANTO, J.; KUSUMANINGSIH, W. A systematic literature review on the effectiveness of distance learning: Problems, opportunities, challenges, and predictions. **Int. J. Educ.**, v. 14, n. 1, p. 62-69, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.17509/ije.v14i1.29191>. Acesso em 20 jul. 2022.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, v. 4, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEFFA, V. J. A Linguística Aplicada e seu compromisso com a sociedade. **VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte. UFMG, 7-11 de outubro de 2001.

LEITE ARAÚJO, M. L. **Enfoque Oral y desarrollo de la competencia fónica de estudiantes universitarios brasileños de Letras-español**. Tese (Doctorat en Didàctica de les Ciències, les Llengües, les Arts i les Humanitats) - Universitat de Barcelona. Facultat d'Educació, 2021. Disponível em: <https://www.tesisenred.net/handle/10803/671597>. Acesso em: 20 jul. 2022.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P.; DIEGUES, U. C. C.; CARVALHO, M. P. **Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível** - 1. ed - Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

MARTÍN, J. M. M. La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes. In: LOBATO J. S.; GARGALLO, I. S. (org.). **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) - lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, p. 261-286, 2005.

MENDES, C. M.; LOURENÇO, L. T. V. L. Teletandem: um olhar sobre os aspectos culturais. In: TELLES, J. A. (Org.). **Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI**. Campinas: Pontes, 2009.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOITA LOPES, L. P. da. **Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução**. DELTA, vol. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MOITA LOPES, L. **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MONTENEGRO, L. F. B. **O Ensino-Aprendizagem de E/LE em ambiente virtual: desenvolvimento da Competência Fônica do aprendiz**. 2021, 175 p. Dissertação (Mestrado) Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília. Brasília, 2021. . .

NL. **Núcleo de Línguas Estrangeiras**. Disponível em: <https://www.uece.br/nucleodelinguas/>. Acesso em: 2 jul. 2022.

OLIVEIRA, W. DE M.; OLIVEIRA, F. N. G. DE; POMMER, R. M. G. Os desafios e potencialidades da (auto)formação docente. **Revista Labor**, v. 2, n. 24, p. 180-203, 20 dez. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/60202>. Acesso em: 22 jul. 2022.

OLIVEIRA, J. P. T. de. **A eficiência e/ou ineficiência do livro didático no processo de ensino-aprendizagem**. Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 4, 2014. Anais. Porto: Anpae, 2014.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Portugal: Porto Editora, p. 221-284, 2009.

ORTIZ ALVAREZ, M. L. Uma (re)definição das competências do professor de LE. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L. (Org.). **Ecos do profissional de línguas: competências e teorias**. Campinas: Pontes Editores, p. 235-260, 2015.

PAIVA, V. L. M. de Oliveira. **Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 160 p, 2019.

PARAQUETT, M. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (coords.). **Espanhol: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 292 p, 2010. PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. Londres: Routledge, 2001.

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, p. 21-46, 1998.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 67-84, 2006.

PORTELA, K. C. A. Abordagem comunicativa na aquisição de língua estrangeira. **Revista expectativa**, v. 5, n. 1, 2007. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/expectativa/article/view/84>. Acesso em: 22 jul. 2022.

PRODANOV, C.; FREITAS, E. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

PROFDEELE. Disponível em: www.profdeele.com.es. Acesso em: 20 jul. 2022.

RADETZKE, F., GÜLLICH, R. & EMMEL, R. A constituição docente e as espirais autorreflexivas: investigação formação-ação em ciências, **Vitruvian Cogitationes**, v. 1, n. 1, 65-83, 2020.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RIVERO, A. G. La relación lengua-cultura en un manual de español para finlandeses. En **El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad**: actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE: Murcia, octubre de 2002, p. 404-414, 2003.

ROJO, R.; ALMEIDA, E. M. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 264 p., 2012

ROMERO MARTÍNEZ, S. J.; GRANIZO GONZÁLEZ, L.; MARTÍNEZ ÁLVAREZ, I. La competencia digital en profesores españoles de Primaria, Secundaria y Universidad. **Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado**, v. 27, n. 1, 347–371, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.21187>. Acesso em: 22 jul. 2022.

ROSA, M.; OREY, D. C. O campo de pesquisa em etnomodelagem: as abordagens êmica, ética e dialética. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 4, p. 865–879, out. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vBd7FrRfsd7fFTpW9NLNpCk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SANTOS, E. M. O. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN)**: Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo entre culturas. 2004. 440 p. Tese (Doutorado) - UNICAMP, Campinas, 2004. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269430>. Acesso em: 9 out. 2021.

SANTOS DA SILVA, M., FAJARDO TURBIN, A. E. Ressonâncias discursivas construídas sobre o uso do LD de inglês no Pará em tempos de crise. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 20, n. 1, p. DT4, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/36115>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SERRANI, S. M. **A paráfrase como ressonância interdiscursiva na construção do imaginário de língua**: o caso do espanhol riopratense. 1991. 330f. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1991.

SERRANI, S. M. Estudos Discursivos: Imigração, Língua e Interculturalidade no Cone-Sul Latino-americano. **Eutomia** (Recife), v. 5, p. 359-380, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/955>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SERRANI-INFANTE, S. M. **Resonancias discursivas y cortesía en prácticas de lecto-escritura**. D.E.L.T.A., v. 17, n.1, p. 31-58, 2001.

SERRANI-INFANTE, S. M. **A linguagem na pesquisa sociocultural**: um estudo da repetição na discursividade. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

JÚNIOR, A. F. S.; FERNÁNDEZ, G. E; POLLI, M. C. B. VIEIRA, M. E. Contribuições dos estudos almeidanos para a área de ensino de espanhol: reconstruindo a experiência de uma disciplina de pós-graduação. In: SILVA JÚNIOR, A. F.; POLLI, M. C. B. (Org.); VIEIRA, M. E. (Org.). **Leituras de Almeida Filho: ensino de línguas e formação docente**. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, v. 1. 403 p, 2023.

SCHNEIDER, M. N. Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural. **Contingentia**, Porto Alegre, Brasil., v. 5, n. 1, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/view/13321>. Acesso em: 21 jan. 2023.

SIMIELLI, L.; LOTTA G.; ALVES, M. T. G.; OLIVEIRA, V. C. e XAVIER, F. P. **Gestão escolar em tempos de crise: O que a pandemia pode nos ensinar para o futuro?** (Relatório de políticas educacional) [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: D3e, 2023.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educação & Sociedade, v. 23, n. 81. 2002.

STANKE, R. C. S. F.; FERREIRA, M. V. Sobre aprendizagens e perspectivas do ensino remoto de língua alemã: introdução ao dossiê temático. **Pandaemonium Germanicum**, v. 25, n. 47, 1–12, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/1982-883725471>. Acesso em: 22 jul. 2022.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992.

VYGOTSKY L. S. **A Formação Social da Mente**. Livraria Martins Fontes Editora Ltda. São Paulo: 1991.

VIANINI, C.; ARRUDA, C. Narrativas e agência. In: Ronaldo Corrêa Gomes Junior. (Org.). **Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. 1 ed.: Pimenta Cultural, p. 135-155, 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
 INSTITUTO DE LETRAS – IL
 DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PGLA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto de Mestrado Acadêmico: Desafios e vivências dos professores de línguas no ensino remoto emergencial

Pesquisadora responsável: Karine Caroline de Oliveira

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Maria de Assunção Barbosa

Instituição na qual a pesquisa se realiza: Universidade de Brasília - UnB - Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PGLA/UnB)

Contato: XXXXXX@gmail.com / WhatsApp: (61) XXXXX-XXXX

Esta pesquisa está sendo desenvolvida no Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (PGLA/UnB) e tem como objetivo identificar os avanços e desafios durante o período de aulas remotas no trabalho e como se deu a construção da experiência educativa dos professores de língua espanhola.

Estou ciente de que:

- A minha participação é de natureza voluntária;
- As respostas serão utilizadas na dissertação e em eventuais artigos e apresentações;
- Todas as respostas serão sigilosas.
- Será adotado um pseudônimo³ como forma de garantir que a identidade será preservada, por motivos éticos;
- Recebi uma cópia deste termo de compromisso.

Desde já, agradeço a sua colaboração para a realização desta pesquisa.

Brasília, _____ de _____ de 2021.

 Assinatura do(a) Participante

 Assinatura do(a) Pesquisador(a)
 Karine Caroline de Oliveira

 Assinatura do(a) Orientador(a)
 Prof. Dra. Lucia Maria de Assunção Barbosa

³ nome fictício usado por um indivíduo como alternativa ao seu nome real.

APÊNDICE B – Material disponibilizado pelo(a) professor(a) P2

Títulos dos episódios do Podcast Quipus – Cultura Andina	
Título	Resumo
Quipus Podcast #1 – Como é ser andino no Brasil?	Você já ouviu falar da fama de brasileiro ser hospitaleiro? Mas será que é verdade? Neste primeiríssimo episódio Karla Burgoa recebe as andinas Marcela Marte (Peru) e Juliana Padilla (Bolívia) para conversar sobre como é ser andino no Brasil. Vámonos.
Quipus Podcast #2 – “Vício boliviano” Representatividade andina na mídia	Já notou o quão xenofóbica uma matéria brasileira pode ser com países e as culturas andinas? Quantas vezes você já ouviu ou leu relacionarem a Bolívia à pobreza e ao tráfico de drogas? E por acaso, alguma vez você já ouviu falar sobre o peruano Mariátegui, um dos mais influentes pensadores latino-americanos do século XX?
Quipus Podcast #3 – Maternidade imigrante	Mais do que uma estatística crescente no Brasil, as mães imigrantes andinas sofrem múltiplas discriminações por serem racializadas. Ainda assim, buscam manter vivos os costumes e a autoestima que muitas vezes lhe é negada.
Quipus Podcast #4 – Inti Rayami: o Ano Novo dos Andes	Sabia que a América Latina não tem apenas uma festa de ano novo? A região dos andes comemorará 5529 no dia 21 de junho, o Ano Novo Andino, o Inti Raymi, realizado em homenagem a Inti, o deus Sol. Para falar sobre isso, os convidados Adrian Llave (Peru) e Roxana Flores (Bolívia) trouxeram suas experiências com a celebração, que é realizada em vários países andinos, e inclusive, no Brasil pela comunidade boliviana de São Paulo.
Quipus Podcast #5 – Festividades Andinas em São Paulo	Pela primeira vez, os bolivianos são a maioria dos estrangeiros que vivem em São Paulo. A comunidade boliviana criou raízes na cidade, organizam feiras e festividades que nos aproximam de nossa cultura.
Quipus Podcast #6 – Pachamama	Oferendas nos Andes nos lembram que tudo o que recebemos é fruto da natureza. Mas o que é a Pachamama? O que simboliza para os povos andinos? Você sabia que a Bolívia tem uma lei de proteção a Pachamama?
Quipus Podcast #7 – A experiência do aluno imigrante	Acolhimento ou exclusão? "Volta pro seu país" "Fala em boliviano aí" "Seus pais são traficantes?" "E o Pablo Escobar?" "Mascar coca dá uma brisa?" São algumas das frases que a maioria dos alunos imigrantes andinos já ouviu. E apesar do Brasil historicamente ser destino certo de vários fluxos migratórios, a situação dos estudantes imigrantes nunca foi uma pauta dos nossos governos. Só a capital paulista possui quase 8 mil estudantes imigrantes matriculados. Apesar disso, parece não existir políticas específicas para a adaptação dos alunos, que são praticamente obrigados a esquecer a sua cultura para socializar.
Quipus Podcast #7 – A experiência do aluno imigrante Parte 2	Quando se é imigrante não branco, as violências do colonialismo predominam desde cedo, ainda nas salas de aula. A escola é um mundo de descobertas, e a xenofobia é uma das primeiras, quando se trata de crianças andinas no Brasil. A xenofobia escolhe traços, cor de pele, raízes. Para este episódio, que é uma continuação do anterior, convidamos as bolivianas Maribel Apaza e Mailen Vargas para compartilhar suas experiências no período escolar como imigrantes bolivianas na cidade de São Paulo.
Quipus Podcast #8 – A força das Cholitas Escaladoras	"Cholitas Escaladoras" são um grupo de mulheres indígenas aymara que escalam montanhas na Bolívia, atividade historicamente dominada por homens. Cansadas de serem alvo de racismo e violência de gênero, decidiram escalar os picos mais altos do mundo e mostrar que mulheres originárias não apenas escalam, mas movem montanhas, se assim desejarem. No passado, muitos espaços eram negados às mulheres de pollera, por seus trajes, seus traços e por sua dupla condição de indígenas e mulheres.
Quipus Podcast #9 – Dia de Finados na Bolívia e Equador	Você conhece as celebrações de Finados de países andinos? Os povos originários sempre celebraram a Festa dos Mortos. Com a chegada dos colonizadores, a tradição se fundiu com a data católica "Todos os Santos". E então, celebrar as almas, (ajayus em aymara) e a data católica se misturaram. A terra para o mundo cristão, Kay Pacha para a cultura quechua e Aka Pacha para os aymaras. É o lugar onde as almas descem uma vez por ano para se reconectar com os vivos. Para acolher os espíritos, t'antawawas ou pan de wawas são feitas, os pãezinhos em formato de bebê.

<p>Quipus Podcast #10 – Quéchua não é uma marca!</p>	<p>Neste episódio, falaremos sobre o quéchua, o idioma indígena mais falado da América do Sul! Considerado um dos idiomas oficiais do Peru e da Bolívia, a família linguística quechua é muito viva, e talvez você não saiba, mas muitas palavras que utilizamos diariamente tem origem desse idioma, e sim, até palavras em português!</p> <p>Para nos dar uma verdadeira AULA, conversamos com a professora e jornalista potosina Tikita Wara, famosa no tiktok por suas classes no "Quechua Chic". Quechua não é marca, é muito mais e vai muito além dela. Quechua é uma nação, é uma família linguística e é uma herança ancestral, cultural. Ripuna!</p>
<p>Quipus Podcast #11 – Carnaval de Puno e Festa de Candelária #EspecialCarnaval</p>	<p>O que você sabe sobre as festividades dos carnavais da América Latina? Nesse episódio, vamos parar nas margens do Lago Titicaca, na cidade de Puno, a capital folclórica do Peru (!) para conhecer as celebrações de Carnaval e Festa da Virgem de Candelária. Uma mistura de tradições indígenas e costumes deixados pelos espanhóis, essas festas são uma amostra de toda riqueza cultural ancestral do altiplano andino peruano.</p>
<p>Quipus Podcast #12 – Os desafios de uma mulher imigrante andina</p>	<p>Deixar o filho pequeno trancado na oficina de costura "pra não incomodar", não o ter direito de ir ao banheiro e violências de médicos que não queriam atendê-la afirmando que "bolivianas fediam" foram alguns relatos que contou Miriam Guarachi, mulher, mãe, costureira, imigrante andina em São Paulo.</p> <p>O episódio, lançado no mês da mulher, expõe uma problemática antiga, e denuncia a situação de vulnerabilidade das mulheres migrantes, que tendem a procurar menos ajuda de órgãos oficiais quando expostas a situações de violência. A barreira linguística, falta de rede de apoio, preconceito sofrido pela condição de imigrante nos serviços de saúde, medos, desconfiança quanto aos serviços estatais são fatores que desencorajam a denúncia. Essa situação é ainda pior para mulheres em situação irregular. Além disso, o enfoque nessas questões culturais pode levar a uma desresponsabilização do Estado por outras condições sociais, como emprego, moradia, saúde e educação. Sendo a violência já um assunto negligenciado, tal obscurantismo é ainda mais marcante quando falamos de mulheres, imigrantes, não brancas, sem documentos.</p>
<p>Quipus Podcast #13 – Não somos alunas da Europa – Feminismo comunitário</p>	<p>Paredes difunde o "feminismo comunitário" busca se descolonizar das ideias feministas burguesas e europeias, e traz o questionamento: Por que tudo que vem da Europa se transforma em algo a ser seguido? "Nós temos, em nosso território, a história de nossos ancestrais, a história das nossas avós, que lutaram contra os invasores, e continuamos lutando, essa é nossa história". Mulheres indígenas resistiram, lutaram com seus povos contra os colonizadores europeus nas Américas (e seguem lutando!) mas essas lutas não são consideradas, não viraram exemplos de resistência. Nós não somos alunas da Europa.</p>
<p>Quipus Podcast #14 – Los Kjarkas e música boliviana</p>	<p>"Chorando se foi, quem um dia só me fez chorar". Reconhece esse trecho? Você sabia que essa música é boliviana? Na verdade, é uma versão não oficial de "llorando se fue", de Los Kjarkas! Com 50 anos de carreira, o grupo boliviano Los Kjarkas é considerado um dos maiores grupos da música andina. "Kjarkas"</p> <p>significa algo como "rebeldia", mas também "fortaleza", entre outros adjetivos que, sem dúvida, expressam com muita precisão esses músicos responsáveis por difundir o folclore andino, com toda a intensidade de suas composições e interpretações, que com certeza vem na bagagem do povo andino, para onde quer que ele migre, independentemente da idade. A história da música boliviana e andina em geral não poderia ser escrita sem mencionar Los Kjarkas, cujos membros atuais são Gonzalo Hermosa, Elmer Hermosa, Gastón Guardia, Gonzalo Hermosa Jr., Lin Angulo e Makoto Shishido. E por isso, para conhecer mais sobre o grupo e sobre música andina, neste episódio você terá a HONRA de adentrar a musicalidade andina com os maiores da música boliviana: Makoto (charanguista) e Lin Angulo (violão).</p>

Fonte: Spotify. Disponível em: <https://open.spotify.com/show/0VcgCat8qzxzjTFodx5UUN>