

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LINGUÍSTICA  
MESTRADO EM LINGUÍSTICA**

**WELLINGTON DIAS SILVA**

**DINÂMICAS PANDÊMICAS DAS PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA  
EM UM CURSO DE LETRAS DA UNEMAT: *NADA SERÁ COMO ANTES?***

**CÁCERES-MT**

**2023**

**WELLINGTON DIAS SILVA**

**DINÂMICAS PANDÊMICAS DAS PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA  
EM UM CURSO DE LETRAS DA UNEMAT: *NADA SERÁ COMO ANTES?***

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística, sob a orientação do professor Dr. Valdir Silva.

**CÁCERES-MT**

**2023**

**FICHA CATALOGRÁFICA**

SILVA, Wellington Dias.  
S586d Dinâmicas Pandêmicas das Práticas de Ensino de Língua Inglesa em um Curso de Letras da UNEMAT: Nada Será como Antes? / Wellington Dias Silva - Cáceres, 2023.  
130 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso  
(Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Linguística, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2023.  
Orientador: Valdir Silva

1. Práticas Pedagógicas. 2. Ensino de Inglês. 3. Tecnologia. 4. Pandemia. 5. Sistemas Dinâmicos Complexos. I. Wellington Dias Silva. II. Dinâmicas Pandêmicas das Práticas de Ensino de Língua Inglesa em um Curso de Letras da UNEMAT: Nada Será como Antes?: .

CDU 37.02:81

WELLINGTON DIAS SILVA

**DINÂMICAS PANDÊMICAS DAS PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA  
EM UM CURSO DE LETRAS DA UNEMAT: *NADA SERÁ COMO ANTES?***

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado, Linha de Pesquisa: Estudos de Processos de Práticas Sociais da Linguagem.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Valdir Silva  
Orientador – UNEMAT

---

Profa. Dra. Ana Carolina de Laurentiis Brandão  
Avaliadora Interna – UNEMAT

---

Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes  
Avaliador Externo – UFAL

**APROVADA EM: 24/02/2023**

*“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado.”*

Paulo Freire

## DEDICATÓRIA

*À Luclécia e Gabriela.  
Fundamentais no antes, durante e depois deste ciclo.  
A todas as vítimas da Covid-19, em especial aquelas professoras.*

## AGRADECIMENTOS

A construção desse trabalho foi atravessada por um momento impactante na vida de todos nós: a pandemia da Covid-19. Iniciamos essa pesquisa em um momento rígido e desesperançoso de distanciamento social que, posteriormente, se desenrolou na diminuição de casos e mortes, graças ao desenvolvimento e aplicação da vacina, que foi (e é) sinônimo de alívio, esperança e salvação para nós. Por isso, destaco e agradeço profundamente a todos os cientistas e pesquisadores, que incansavelmente, lutaram, mesmo em um contexto político de desvalorização da ciência, de forma tão célere, para que este e tantos outros sonhos fossem possíveis. Que o avanço científico seja ainda mais motivo de orgulho universal para todos nós brasileiros.

Agradeço a minha família, em especial, minha mãe, Luclécia e minha irmã, Gabriela, que foram minhas motivações e as quem amo incondicionalmente. Ao Lucas a quem sempre carrego em meu coração. Ao Wagner Mônantha, cujo carinho e parceria são maravilhosamente encarados por nós.

Agradeço, imensamente, a amiga Professora Dra. Bárbara Gallardo, quem me estimulou e ajudou para que esse sonho fosse possível desde o início.

Minha profunda gratidão a meu orientador, Professor Dr. Valdir Silva, que me guiou pelos caminhos da construção deste trabalho, sempre com muito respeito e dedicação. A ti, professor, meu muito obrigado!

À UNEMAT, instituição a qual amo profundamente e defendo em quaisquer esferas. Essa universidade transformou e tem transformado a minha vida e sempre serei eternamente grato a ela e a todos que a fazem acontecer e mantê-la pública e de qualidade PARA TODOS.

Ao PPGL – Programa de Pós-Graduação em Linguística de Cáceres e todo seu corpo docente, que contribuíram e contribuem para a formação de tantos seres humanos. Obrigado!

À CAPES que me concedeu 4 meses de bolsa neste período de estudos, permitindo a integral dedicação a esta pesquisa.

Aos colegas do grupo de pesquisa LINTECLA, o qual compartilhamos muitas discussões e que me acolheram, me ajudaram e ficarão em minha memória, meu agradecimento.

Agradeço aos professores entrevistados que contribuíram valiosamente para essa pesquisa. As suas vozes estão registradas neste texto: muito obrigado!

Aos colegas do programa de pós-graduação que me ajudaram e foram socorro quando precisei, muito obrigado!

E a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte desta etapa de minha formação, meu muito obrigado!



## RESUMO

Em decorrência das medidas sanitárias estabelecidas pelas instituições de saúde do Brasil, devido a pandemia do Coronavírus (2020/21), as práticas educacionais tiveram de ser (re)organizadas e adaptadas, por meio da instituição do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Essa modalidade de ensino chegou à universidade e também provocou uma mudança generalizada para as novas formas de ensinar diante das condições que a realidade do momento impunha. Diante dessa mudança tão expressiva, estabelecemos nosso problema de pesquisa em questionar como se deram as práticas de ensino de Língua Inglesa no contexto pandêmico dentro da universidade. Esta pesquisa tem como proposta investigar e analisar as práticas digitais de professores do ensino superior e em que medida as tecnologias digitais foram incorporadas nas práticas de ensino de professores de Língua Estrangeira, no curso de Letras, da UNEMAT. O estudo foi amparado pela Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos que nos proporcionou uma visão global do funcionamento dinâmico entre as partes e o todo sistêmico dessas práticas. A metodologia utilizada foi o Estudo de Caso com entrevistas, em vídeo, com professores que atuaram efetivamente durante a pandemia com aulas de Inglês. Eles relataram suas experiências a partir de um questionário feito oralmente em ritmo de diálogo. Esses relatos foram transcritos e analisados à luz da teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos (HOLLAND 1995); (LARSEN-FREEMAN 1997, 2008, 2017); (SILVA, 2008) e Paiva (2015, 2016, 2019). Esses dados abrem pressupostos para compreendermos a lingua(gem) e os espaços digitais como sistemas dinâmicos complexos que se (re)organizam e (re)adaptam à medida em que os usuários interagem uns com os outros e observar como que, a partir desse fenômeno, o sistema vai se reestruturando. Por apresentar natureza qualitativa, base exploratória e descritiva, delimitamos a análise dos dados coletados nos temas mais relevantes para essa pesquisa. Por mais que a experiência tenha sido no mesmo momento, com condições similares (remoto) e ministrando a mesma disciplina, poderemos ver que os resultados são heterogêneos, pois a experiência de cada professor foi única, entretanto não deixam de encontrar pontos de interseção e percepções afins entre esses professores nas práticas e nas reflexões dessas práticas. Os dados apontaram que os professores tiveram muita dificuldade de se adaptar no início, devido a prevalência de práticas analógicas e do presencial, porém com a adaptação constante dessas práticas diante da necessidade, o trabalho foi realizado por meio de conteúdos interativos digitais e com a incorporação de novas ferramentas ao trabalho a fim de desenvolver as habilidades comunicativas da língua.

**Palavras-chave:** práticas pedagógicas; ensino de Inglês; tecnologia; Sistemas Dinâmicos Complexos; professores; pandemia; digital.

## ABSTRACT

As a result of the health measures established by health institutions in Brazil, due to the Coronavirus pandemic (2020/21), educational practices had to be (re)organized and adapted, through the institution of Ensino Remoto Emergencial (ERE). This teaching modality arrived at the university and also caused a general shift towards new ways of teaching in the face of the conditions that the reality of the moment imposed. Faced with this expressive change, we question how English language teaching practices took place in the pandemic context within the university. This research aims to investigate and analyze the digital practices of higher education teachers and to what extent digital technologies have been incorporated into the teaching practices of Foreign Language teachers in the Letters course at UNEMAT. The study was supported by the Theory of Complex Dynamical Systems, which provided us with a global view of the dynamic functioning between the parts and the systemic whole of these practices. The methodology used was the Case Study with interviews, on video, with teachers who worked effectively during the pandemic with English classes. They reported their experiences using a questionnaire given orally in a dialogue rhythm. These reports were transcribed and analyzed in the light of the theory of Complex Dynamical Systems (HOLLAND 1995); (LARSEN-FREEMAN 1997, 2008, 2017); (SILVA, 2008) and Paiva (2015, 2016, 2019). These data open assumptions for understanding language(s) and digital spaces as complex dynamic systems that (re)organize and (re)adapt as users interact with each other and observe how, from this phenomenon, the system is being restructured. Due to its qualitative nature, exploratory and descriptive basis, we delimited the analysis of the data collected in the most relevant themes for this research. As much as the experience has been at the same time, with similar conditions (remote) and teaching the same discipline, we can see that the results are heterogeneous, since the experience of each teacher was unique, however, they do not fail to find points of intersection and perceptions. among these teachers in the practices and reflections of these practices. The data showed that teachers had a lot of difficulty adapting at first, due to the prevalence of analogue and face-to-face practices, but with the constant adaptation of these practices to the need, the work was carried out through interactive digital content and with the incorporation of of new tools to work in order to develop the communicative skills of the language.

**Keywords:** pedagogical practices; teaching English; technology; Complex Dynamic Systems; teachers; pandemic; digital.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

- ASL - Aquisição de Segunda Língua
- AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem
- EaD - Ensino à Distância
- CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
- CPI - Comissão Parlamentar de Inquérito
- ERE - Ensino Remoto Emergencial
- CONPEPE - Conselho de ensino, pesquisa e extensão
- LA - Linguística Aplicada
- LE – Língua Estrangeira
- LI – Língua Inglesa
- OMS – Organização Mundial da Saúde
- PLSE - Período Letivo Suplementar Excepcional
- PPC - Projeto Pedagógico do Curso
- SAC – Sistemas Adaptativos Completos
- SARS-CoV2 – Covid-19
- SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
- TDCI - Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação
- TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação
- TSDC – Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos
- TSAC - Teoria dos Sistemas Adaptativos Complexos
- UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso

## LISTA DE QUADROS

**Quadro 1:** Recursos tecnológicos e digitais nas aulas de inglês durante a pandemia da Covid-19.....p. 73

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Página inicial de acesso ao SIGAA da UNEMAT.....	p. 61
Imagem 2: Minha própria sessão do SIGAA logada.....	p. 62
Imagem 3: Canal da PROEG no <i>Youtube</i> com tutoriais de acesso ao SIGAA.....	p. 62
Imagem 4: Impressão de tela exemplificando um fórum no SIGAA.....	p.70
Imagem 5: Impressão de tela do <i>Google Meet</i> , simulando uma reunião com conversa no chat.....	p.82

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: breve perfil dos professores entrevistados.....p. 39

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1: Dados da pandemia no Brasil.....p. 29

Gráfico 2: Não uso da câmera ocasionado por situações pessoais.....p. 95

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO I .....</b>	<b>23</b>
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>28</b>
<b>A PANDEMIA DO CORONAVÍRUS.....</b>	<b>28</b>
<b>ENSINO EaD – ENSINO PRESENCIAL: ANTES DA PANDEMIA.....</b>	<b>31</b>
<b>CAPÍTULO III.....</b>	<b>35</b>
<b>3.1 METODOLOGIA DE PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>35</b>
<b>3.1.1 Estudo de Caso .....</b>	<b>35</b>
<b>3.1.2 Conselho de ética .....</b>	<b>35</b>
<b>3.1.3 Procedimento de análise .....</b>	<b>36</b>
<b>3.1.4 Netnografia .....</b>	<b>38</b>
<b>3.1.5 Os participantes.....</b>	<b>39</b>
<b>3.2.1 O presencial na pré-pandemia .....</b>	<b>41</b>
<b>3.2.2 Os desafios do novo cenário: práticas durante a pandemia .....</b>	<b>55</b>
<b>3.2.3 Proposições futuras para um mundo pós pandemia: nada será como antes? .....</b>	<b>97</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>107</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>113</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>124</b>



## INTRODUÇÃO

O avanço das tecnologias faz com que elas sejam incorporadas cada vez mais no nosso cotidiano e as instituições de ensino não podem se isolar disso. Santaella (2007) afirma que uma das certezas que podemos ter sobre o futuro é a presença cada vez mais ascendente das tecnologias digitais que hão de modificar as formas como interagimos e percebemos o mundo. Considerando que a informação é matéria-prima para o desenvolvimento e as tecnologias são o meio para agir sobre essa informação, estabelecem-se novas relações entre conhecimento, cultura e trabalho (VREEBURG IZZO, Margo *et al*, 2010; SEIDENSTICKER, 2006 *apud* SILVA *et. al*, 2014). É sabido que um dos objetivos da universidade é preparar os estudantes para o mercado de trabalho relacionando conhecimento e cultura, desempenhando assim, a instituição, um papel central na formação humana, social, profissional e tecnológica nesses estudantes. As profissões do futuro tendem a exigir cada vez mais um domínio com os meios digitais e a universidade que é o espaço de preparo desse futuro profissional para o mercado de trabalho não deveria ficar atrasada. Gomes (2013, p.14) revela que as mudanças na instituição escolar tendem a ser “conservadoras e as inovações em termos de práticas pedagógicas, muitas vezes, surgem atrasadas, desconexas, envoltas num certo fetiche tecnológico e ainda desacompanhadas da necessária formação dos professores”. Essa condição desfavorece o ensino e põe face aos profissionais desafios que só serão superados com o reconhecimento da necessidade de atualização das práticas e promovendo aos estudantes recursos para que elas ocorram de forma significativa e frequente.

A tecnologia, atualmente, está (inter)ligada à vida das pessoas. Qualquer fator social relevante que altere o *status quo*, altera também as práticas comunicativas sociais e de ensino, como observamos na pandemia do Coronavírus. Barton e Lee (2015, p.13) afirmam que “a tecnologia também é parte de mudanças sociais amplas”, ou seja, a tecnologia está tão imbricada à sociedade contemporânea, que ela não é algo apenas para ser consumido, mas é aderente ao sistema e das práticas sociais de forma irremediável.

Nesta seara, ainda nos valendo de Barton e Lee (2015), torna-se interessante as palavras dos autores quando dizem que “uma geração de pessoas está crescendo e vendo a mídia digital como algo rotineiro” (2015, p. 20). Alguns recursos digitais, como uso de *datashow*, *smartphones*, jogos da internet, aplicativos de aprendizagem de língua (Duolingo), etc, já estavam inseridas nas aulas de LI, porém, a pandemia exponenciou esse uso e fez com que todos os professores buscassem meios e recursos de aprender, aplicar, ensinar, avaliar e refletir sobre a sua apropriação e incorporação em suas práticas. Gomes (2013) afirma que é inegável

que os meios digitais potencializam as formas de trabalho pedagógico. Em relação às tecnologias na sala de aula, é importante ressaltar que precisam estar associadas às contribuições pedagógicas que exercem sobre a formação do estudante. A afirmação de Moran, que se dá há quase trinta anos ainda prevalece nesse sentido: (1995, *apud* MAINART; SANTOS, 2010, p. 04)

A concepção de ensino e aprendizagem revela-se na prática de sala de aula e na forma como professores e alunos utilizam os recursos tecnológicos disponíveis. A presença dos recursos tecnológicos na sala de aula não garante mudanças na forma de ensinar e aprender. A tecnologia deve servir para enriquecer o ambiente educacional, propiciando a construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa por parte de alunos e professores. (MORAN, 1995, *apud* MAINART; SANTOS, 2010, p. 04)

A aplicação da tecnologia nas práticas pedagógicas era uma possibilidade aos professores antes da pandemia, porém durante a pandemia, o uso tornou-se compulsório e inevitável. Os espaços digitais, tais como, os AVA (Ambientes Virtuais de Aprendizagem), *Google Meet*, redes sociais, entre outros, tornam-se o lugar derradeiro e institucionalizado para se estar, ser e acontecer em razão da obrigatoriedade do distanciamento social.

A pandemia do Coronavírus teve início em março de 2020 e provocou inúmeros danos e devastações nas mais diversas esferas que podemos imaginar. Se formos considerar as vidas perdidas já teremos números espantosos que nos provocam consternação, principalmente, se pensarmos da maneira como foi conduzida a pandemia no país por muitas gestões públicas. Na educação não foi diferente. Muitas medidas foram tomadas sem ou com pouca previsibilidade a curto e a longo prazo, afinal, não se sabia o período de duração da pandemia e isso acarretou em medidas urgentes para a retomada dos sistemas de ensino no país. Diante desse contexto que alterou o *status quo* de forma generalizada, começamos a refletir no impacto da pandemia na educação e, principalmente nas medidas restritivas que provocaram o distanciamento social e a expansão da modalidade de ensino remota, criando, legalmente, o ERE (Ensino Remoto Emergencial). Nessa direção, pensar nos impactos como um todo, não seria possível neste primeiro momento, visto a extensão do debate do assunto e sua recente ocorrência e sua natureza imprevisível, pois não sabíamos para onde iria tudo isso: a incerteza tornou-se, então, uma propriedade constitutiva da realidade pandêmica das práticas sociais.

Nesse cenário, nos interessou compreender como se deram as práticas de ensino dos professores em um curso de Letras da UNEMAT, no interior mato-grossense. Quais caminhos, dificuldades e êxitos eles encontraram no percurso, visto que para esse momento atípico não

havia manuais, cursos preparatórios, nem intensivos de como dar aula em uma pandemia e em uma modalidade a qual a maioria não tinha costume e/ou experiência. A repentina mudança nos processos de ensino provocou a necessidade da incorporação das tecnologias digitais como aliadas para que as atividades não cessassem. Com isso, as práticas de ensino precisaram ser reorganizadas e adaptadas à realidade que se impunha. A linguagem e a comunicação também sofreram estas mudanças, como afirmam Barton e Lee:

A vida contemporânea está mudando em muitos aspectos e isso impacta a linguagem e as práticas comunicativas. A tecnologia é parte central disso, mas é apenas um elemento num conjunto de fatores interligados. (BARTON e LEE, 2015, p. 12)

Além da busca de compreender essas práticas e fazer um gesto de análise diante das falas desses professores, buscaremos também entender como foram os processos de uso das TDCI (Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação) neste período, considerando que, na modalidade remota, o uso da tecnologia digital foi indispensável, uma vez que as aulas obrigatoriamente ocorriam por meio de dispositivos digitais.

Nesse sentido, buscaremos também, verificar se houve outras proposições pedagógicas, para além daquelas possibilitadas pelo SIGAA, sistema institucional utilizado na universidade, e como elas aconteceram. Buscaremos compreender, também, como foram trabalhadas as práticas comunicativas da língua, quais metodologias foram adaptadas e criadas, como foram as avaliações e quais as dificuldades encontradas por professores neste período e, em que medida, na perspectiva dos professores, esse conhecimento acumulado durante as práticas docentes pandêmica possam vir a contribuir para uma nova formação do ensino superior, num mundo pós-pandemia. Buscaremos questionar como se deram as práticas dos professores de Língua Inglesa durante a pandemia? Como atuaram esses professores diante dos desafios impostos pela crise sanitária? Quais instrumentos foram utilizados para ministrar essas aulas na modalidade remota? Como esses professores atuaram diante do novo comportamento dos estudantes virtuais, considerando que isso é um fator que promove alteração em suas práticas? Quais as maiores dificuldades encontradas e como elas foram superadas? Quais contribuições a experiência na pandemia vem a marcar esses professores e quais são suas expectativas para o pós-pandemia ou retorno ao ensino presencial? Esses são muitos questionamentos que norteiam esta pesquisa e que buscamos encontrar as respostas a partir dos dados obtidos pelas narrativas dos professores entrevistados.

Essa pesquisa se faz relevante, inicialmente, pelo marco temporal que ela se propõe, ao investigar à luz da TSDC, práticas de professores em um período de crise em que todos os

campos sociais da vida modificaram-se. Ao estudar aspectos desse período conseguiremos compreender como se deu o ensino, como estavam preparados os professores e assim traçar objetivos para melhorias nos campos da formação continuada, principalmente na área da tecnologia digital. Além disso, através da narrativa dos professores, poderemos compreender quais as dificuldades enfrentadas por eles, as soluções encontradas e se os objetivos pedagógicos foram alcançados nesse conjunto de experiências pandêmicas. Também se faz relevante investigar de que forma os artifícios tecnológicos (*hardware/software*) foram utilizados e se atenderam às demandas/necessidades do período e como esses professores utilizaram, de forma a servir de experiência para outras práticas. A exposição e análise dos dados servirá também como referência para a universidade avaliar a reinvenção na educação que estamos vivendo, conforme afirmam Borstel, Fiorentin e Mayer (2020), em que, na atual conjuntura, o processo formativo exige novas metodologias, posturas e atitudes e se essa instituição está acompanhando essas reinvenções e se não estiver, abrir caminhos para que isso ocorra. O ensino remoto abre precedentes para que essas novas formas de ensinar e aprender se instaurem no âmbito da universidade. Os dados observados aqui, servirão para esse novo momento na educação e superar os impactos pós-pandemia.

A pandemia trouxe o ensino remoto como forma de ensinar e trouxe também inúmeras experiências e maneiras de conceber a educação através dessa modalidade. Muitas pesquisas versam sobre essa temática, afinal foi um período de ruptura e de costura, se considerarmos que rompeu o ensino presencial tradicional e simultaneamente não desprezou ou isolou a educação, mas reagiu com os instrumentos disponíveis para não deixar um vácuo no sistema educacional. Por se tratar de um dado período, em uma região específica, da disciplina de Língua Inglesa e uma teoria abrangente, esta pesquisa se faz própria e distinta na medida que analisa casos com as singularidades citadas. A pandemia foi um evento generalizado e mundial, porém as experiências e as condições vividas são extensamente distintas. O distanciamento geográfico entre professores e alunos provocou diferentes reações e escancarou as desigualdades sociais no que tange ao acesso à informação e à tecnologia. Por mais que isso tenha sido observado de maneira generalizada, cada *lócus* experimentou de uma forma e aqui, trazemos um pequeno panorama no âmbito da Universidade do Estado de Mato Grosso.

O presente texto de pesquisa está estruturado na forma que segue. No Capítulo I, apresentamos a teoria eleita para essa pesquisa que é a TSDC (Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos). Esta teoria é o nosso eixo norteador para a análise dos dados. Os SDC (Sistemas Dinâmicos Complexos) são uma teoria interdisciplinar. A aplicação no campo da Linguística Aplicada está relacionada a Diane Larsen-Freeman, linguista estadunidense, *Phd* pela

*University of Michigan*. De acordo com as autoras (LARSEN-FREEMAN e CAMERON, 2008), os sistemas complexos são compostos de elementos heterogêneos que permanecem em constante interação entre si. Justamente por essa constante mudança, eles são caracterizados como dinâmicos. A interação de vários componentes em um sistema dinâmico leva a uma “adaptação” que é chamada de auto-organização. Nesta pesquisa, observaremos como as práticas pedagógicas se mantêm em constante alternância e adaptação diante das novas proposituras e realidades que se impõem face a esses professores. O sistema não se mantém estático, pelo contrário, está sempre mudando e em busca de adaptação.

No Capítulo II, discorreremos sobre o contexto da pandemia no Brasil e em Mato Grosso. Traremos números e dados de forma a mostrar o impacto que a pandemia ocasionou. Além disso, trazemos as resoluções que amparam o ERE a nível federal e estadual, permitindo a substituição das aulas presenciais pela modalidade virtual. Neste mesmo capítulo ainda discutimos sobre as práticas do presencial antes da pandemia e do perfil do curso que os profissionais entrevistados ministram aulas.

Na seção seguinte, o Capítulo III, abordamos os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa que trata de um Estudo de Caso, investigando as práticas dos professores de Inglês, na universidade, como recurso de análise, utilizaremos a análise de conteúdo e a teoria argumentativa. Posteriormente, trazemos a análise dos dados com base nas exposições dos professores feita sob entrevista virtual gravada na plataforma *Google Meet*. Os detalhes de procedimento estão postos na metodologia. Ainda no Capítulo III, trazemos nosso olhar da aplicabilidade dos SDC numa cronologia distribuída e organizada em três seções: as falas dos professores que remontam ao período presencial, considerando que a presencialidade é a referência desses professores para o ensino virtual; as falas que remontam as suas práticas e as experiências durante a pandemia e por fim, as falas que reverberam sobre as projeções e expectativas futuras sobre suas práticas, sobre a instituição que atuam e as novas perspectivas da educação diante do contexto que se espera no pós-pandemia, a partir do olhar durante a pandemia. Todas as falas aqui trazidas, estão colocadas de maneira anônima a fim de proteger a integridade profissional, ética e pessoal desses professores, uma vez que eles cooperaram com a pesquisa a partir de sua ótica, reconhecendo aqui, o espaço e o momento de contribuir com suas experiências, práticas e críticas diante de um momento tão delicado e expressivo como foi a pandemia da Covid-19.

Como objetivo central desta pesquisa, delimitamos:

- Investigar as dinâmicas das práticas de ensino dos professores de Língua Inglesa do curso de Letras de um campus da UNEMAT, durante a pandemia.

Em consonância com o objetivo geral, apresentamos os seguintes objetivos específicos:

- Descrever as práticas dos professores de Inglês na modalidade de ensino remota;
- Analisar as práticas sociais da linguagem a partir da Teoria dos Sistemas Complexos estabelecidas entre sujeitos na área da educação superior;
- Verificar a apropriação das tecnologias digitais dos professores do ensino superior durante a pandemia;
- Compreender de que forma o ensino remoto transformou as práticas pedagógicas desses professores.

## CAPÍTULO I

Conforme Holland (1997), quando o sistema está fora do padrão, os efeitos ocasionados da relação entre os agentes envolvidos nesse sistema promovem uma adaptação. É o que ocorreu com o ensino na pandemia em que tanto os professores quanto os alunos, mas, principalmente os professores precisaram se organizar para estabelecer novas práticas diante do novo contexto social, em que o distanciamento foi estabelecido e modalidades de aula totalmente à distância autorizadas.

Nesse contexto de mudanças, a Teoria dos Sistemas Adaptativos Complexos (TSAC) configura-se em um *background* teórico bastante pertinente para investigar esses fenômenos provocados pela pandemia. As pesquisas sobre SAC surgem através dos trabalhos de John Holland (1999), com foco nos aspectos das dinâmicas de adaptação dos sistemas.

Holland (1997) expõe que a adaptação não ocorre apenas pela ação de um agente, mas pela ação de todos os agentes. Eles se adaptam alterando as regras, à medida que vão acumulando experiência. Nesta pesquisa, poderemos observar a ação de múltiplos profissionais se adaptando e adaptando suas práticas de ensino ao novo cotidiano, como consequência, por exemplo, do estabelecimento do período de *lockdown*, que exigiu planejamento prolongado às práticas à distância. Assim, pretendemos observar se, conforme adquirem experiências no plano *online*, os professores vão se atualizando e criando novos mecanismos de atualizações de suas práticas.

Nessa dinâmica, os SAC estão sempre sujeitos a mudanças de toda ordem. É o que pudemos observar, inicialmente, nas constantes alterações legais conforme o avanço da doença. A cada instante, novas medidas eram tomadas e situações, outrora, restritas a um contexto, como o ensino remoto, por exemplo, passou a ser autorizado até para a realização de provas, e os profissionais tiveram de se readaptar a cada proposição estabelecida. Os sistemas estão em constante alteração a depender da necessidade. Ao mesmo tempo em que a dinâmica do sistema se constrói, pode ser desconstruída, e assim ocasionar instabilidade no sistema. Por esse modo, os SAC não são considerados sistemas fechados e definidos, tendo em vista que são determinados por suas relações consideradas subjetivas e variáveis.

De acordo com Augusto (2009), um sistema pode ser simples ou complexo. Um sistema é simples quando é formado por um conjunto de componentes parecidos e operam de forma previsível, apresentando um grau menor de complexidade, com resultados simplificados. Na definição de Souza (2014), o sistema é considerado complexo quando é formado por diferentes tipos de agentes que, ao interagirem, provocam processos irregulares e distintos, que atuam em

um contexto de vida e de atuação social. Nesta pesquisa, observamos um sistema complexo, na presença de diversos e diferentes tipos de agentes, atuando sobre um sistema de ensino e modificando a sua atuação dentro desse contexto, isto é, professores que atualizam suas práticas de forma a cumprir com os objetivos de sua disciplina.

Apesar de ser um sistema complexo, existe o papel de cada parte que soma com o todo. Assim, o todo é mais do que a soma das partes. Isso ocorre através da interação entre suas partes, pois cada movimento de ação, gera uma reação, que gera um processo contínuo. Sobre isso, Paiva (2006, p. 91), discorre que:

Um sistema complexo não é um estado, mas um processo. Cada componente do sistema pertence a um ambiente construído pela interação entre suas partes. Nada é fixo, ao contrário, existe um constante movimento de ação e reação e mudanças acontecem com o passar do tempo.

Consideramos então que um sistema complexo está em constante processo de movimento, se modificando à medida que recebe *feedback* e analisa os resultados, pois, como poderemos observar nesta pesquisa, as metodologias de ensino sofrem alterações conforme o professor avalia a si e a forma de reação de seus alunos. Essa troca de experiência é resultado da interação que ocorre entre os agentes envolvidos no sistema. Com base nesses resultados, é possível avaliar o processo de desenvolvimento, provocando a evolução do sistema, tipificando assim um SAC.

De acordo com Larsen-Freeman (2017) se houver alterações nas condições iniciais dentro de um sistema, essas mudanças podem se consolidar ou se desenvolver no sistema como um todo, pois são dinâmicos e apresentam mutações constantes. Muitas práticas foram aperfeiçoadas e amparadas legalmente, o que outrora, era de caráter excepcional.

A Teoria da Complexidade é transdisciplinar, multidisciplinar e multicultural englobando uma série de resultados que permeiam diferentes campos do conhecimento. Ao pensar na LA (Linguística Aplicada) a Teoria da Complexidade nos oferece conceitos que cooperam a entender fenômenos desses estudos e apresenta vários argumentos para a compreensão da linguagem e da ASL (aquisição de segunda língua) como um fenômeno complexo, dinâmico e não-linear (PAIVA, 2011).

É através da linguista Larsen-Freeman (1997) que a Teoria da Complexidade adquire sua aplicabilidade nos estudos da linguagem. Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 29) apontam que "[A] complexidade de um sistema complexo surge a partir de componentes e subsistemas interdependentes, que interagem uns com os outros de formas diferentes". Nesta perspectiva pensamos que o contexto ao qual se insere os sujeitos, tal qual essa pesquisa se apresenta,



compreende um sistema complexo com múltiplos agentes interagindo entre si e se adaptando a partir das interferências nesse sistema.

Nessa perspectiva, a área de concentração deste trabalho teve como aporte teórico a Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos, enfatizando o caráter dinâmico das práticas sociais no que tange ao ensino de LE na universidade. Neste trabalho me aproprio de conceitos e aplicações da TSDC a fim de explicar as adaptações e mudanças exercidas pelos professores dentro da modalidade de ensino remota que abrangeu esses profissionais durante a pandemia.

De acordo com Morin (1977) apud Silva (2008), os sistemas complexos em decurso de suas características são não-lineares em virtude de suas próprias dinâmicas estruturais.

Nesse sentido, um sistema complexo pode ser entendido, metaforicamente, como um caleidoscópio, uma vez que sua estrutura está em constante mutação ao longo do tempo e do espaço. Ou seja, o estado de um sistema complexo é sempre da ordem do provisório e do imprevisível, em função das interações entre suas partes e, nesse processo, tanto pode se modificar quanto modificar o todo em que as partes se encontram inseridas, possibilitando assim, a emergência de novos estados organizacionais no/do sistema. Não falo aqui de uma nova organização que emerge e, perenemente, se adapta, pelo contrário, pois se assim o fosse, a natureza não-linear do sistema seria da ordem do linear. [...] existe uma dinâmica interna no sistema, sujeita também a interferências externas que coloca o sistema sempre em estado de instabilidade – de turbulência. É essa instabilidade que torna um sistema dinâmico (vivo) e não fadado à morte. (MORIN *apud* SILVA, 2008, p. 27)

O sistema sempre sofre uma instabilidade que faz com que as mudanças e alterações o mantenham dinâmico. Essas alterações são constantes e imprevisíveis provocadas também pelas interações. Essas mudanças podem alterar parte ou o todo do sistema fazendo com que os agentes participantes se adaptem às mudanças. Neste estudo, que compreende a área social, mais especificamente na área das práticas educacionais, tomaremos como condutor da nossa pesquisa o conceito da adaptação, pois ao longo do período da pandemia, poderemos observar as várias e várias manifestações de mudanças e adaptações que os professores fizeram em suas práticas diante de um contexto novo para a maioria. Neste caso a mutação foi, inicialmente de espaço, fazendo os professores migrarem do *online* para o digital. A cada interferência do sistema, as resoluções, a reação dos alunos diante das propostas, a reflexão do professor após a execução de uma atividade, entre outros fatores, implicam nas mudanças acometidas no sistema. As zonas de imprevisibilidade que sujeitaram esses professores, fazendo com que a ordem fosse sempre não-linear, passível de adaptações e mudanças diretamente relacionadas ao uso da tecnologia digital.

Essas mudanças e adaptações vivenciadas no curso superior de Letras são de significativo destaque, pois o estudo em uma área específica – no caso a Língua Inglesa – em

contextos e período delimitados, como o da pandemia e mediado por recursos tecnológicos, esperamos contribuir para os estudos da linguagem e dar essa voz aos professores que experimentaram esse período com êxitos e dificuldades. Enquanto professor de Língua Inglesa, espero que essa pesquisa também contribua para os estudos da LA e das práticas pedagógicas do ensino de Língua Estrangeira com o auxílio da tecnologia digital. As experiências aqui expressas são valiosas e servirão para a análise de dados por meio da aplicabilidade da Teoria da Complexidade. A oportunidade de ler esses relatos abrem nossa visão diante do que ocorreu efetivamente nas salas de aulas da modalidade remota e nos convidam a refletir sobre como a prática do professor está sempre permeada de imprevistos, dificuldades, adaptações e mudanças e também êxitos diante do emprego de práticas bem planejadas.

Ao conceber a linguagem como Sistema Dinâmico Complexo podemos destacar aspectos como:

1. O sistema consiste em vários agentes interagindo entre si.
2. O sistema é adaptável, ou seja, o comportamento dos usuários de uma língua se baseia em interações anteriores, e as interações atuais, juntamente com as anteriores contribuem para o comportamento futuro (agregação de propriedades).
3. O comportamento de um falante é a consequência de fatores concorrentes, que variam de restrições perceptivas a motivações sociais.
4. As estruturas da linguagem emergem de padrões inter-relacionados de experiência, interação social e mecanismos cognitivos.
5. A abordagem de sistemas complexos revela pontos comuns em muitas áreas da pesquisa em linguagem, incluindo aprendizagem de primeira e segunda língua, linguística histórica, linguagem como prática social e modelagem computacional (BECKNER, BLYTHE, et al. 2009, p. 1-2).

Nesse viés, senti-me motivado a investigar as práticas de ensino desses professores do ensino superior, na expectativa de compreender como eles atuaram na formação de professores em uma disciplina que exige a construção e o desenvolvimento das quatro habilidades e que a prática, por parte dos estudantes, é constituinte importante na evolução da aprendizagem de LI. Veremos como foi a interação desses sujeitos, entre professores x professores e professores x alunos que altera continuamente o cenário do sistema, como os professores reagem diante das imprevisibilidades e imediatamente recorrem a adaptações para manter o sistema em funcionamento e como as novas práticas reverberaram na atuação efetiva dos docentes para além da pandemia. Esses relatos marcam posicionamentos identitários, profissionais e ideológicos dos participantes, reconhecendo-os como seres da linguagem “e não com discursos desvinculados de uma realidade ou terceirizados, como se o discurso do professor não fosse determinante para as condições que se estabelecem” (SILVA, 2020, p. 29). Os discursos aqui

expostos são constituídos por seres da linguagem relatando experiências em ambientes determinados *online* e *offline*.

Ao conceber a língua(gem) como um sistema dinâmico e não-linear, que não mantém uma regularidade pois sofre as adaptações com base nas interações no sistema, Paiva (2011) considera a linguagem dentro do Sistema Dinâmico Complexo:

O sistema é composto por múltiplos agentes (os falantes na comunidade de fala) interagindo uns com os outros. O sistema é adaptativo, ou seja, o comportamento dos falantes é baseado em suas interações anteriores, e as interações atuais e passadas, em conjunto, alimentam o comportamento futuro. O comportamento do falante é a consequência de fatores concorrentes que variam de restrições perceptuais a motivações sociais. As estruturas da língua emergem dos padrões de experiências inter-relacionadas, interação social e mecanismos cognitivos. (PAIVA, 2011, p. 04)

O fluxo de interações provoca uma reação em cadeia no sistema que reverbera em sucessivas mudanças – aqui denominadas adaptações – que, em constante movimento faz que o sistema esteja sempre mudando, alternando entre momentos de estabilidade e turbulência. Essas alterações provocam mudanças também no comportamento dos indivíduos a longo prazo, como veremos nos excertos aqui expostos. Holland (1995) afirma que o sistema sempre está enfrentando desafios para alcançar novos níveis de organização tornando-o cada vez mais imprevisível.

Dentro dos discursos que analisaremos retomaremos com frequência o conceito de *adaptação*, proveniente da TSDC. Para Holland (1995) a adaptação é o processo pelo qual um agente se encaixa em seu sistema. Um sistema é formado por múltiplos agentes e as diversidades entre eles acarreta a emergência de novos padrões imprevisíveis. A cada diversidade ocorrida no sistema, poderemos observar as reações imediatas dos professores em resolver os problemas com medidas imprevisíveis, mas julgadas como cabíveis para o momento enfrentado. Silva (2020), completa que os agentes passam por experiências que provocam mudanças na sua própria estrutura, à medida que novos padrões emergem das relações internas e externas do sistema.

Com base nessas teorizações sobre Sistemas Adaptativos Complexos, no capítulo seguinte apresento os efeitos da pandemia e as mudanças ocorridas no processo de ensino nesse período.

## CAPÍTULO II

### A PANDEMIA DO CORONAVÍRUS

A pandemia do Coronavírus marcou a humanidade no início da segunda década dos anos dois mil. A partir de março de 2020 o mundo todo sofreu com a disseminação do SARS-CoV2 (Covid-19), o novo coronavírus - identificado, inicialmente, em Wuhan, na China, em dezembro de 2019 (NOGUEIRA E SILVA, 2020). De início pouco se sabia sobre a doença e sua gravidade e o vírus se espalhou pelo mundo de maneira acelerada. No Brasil, o primeiro caso de Covid-19 foi em 26 de fevereiro de 2020, em São Paulo, um homem de 61 anos, recém-desembarcado da Itália. Poucas semanas depois, já havia sido reconhecida pela OMS (Organização Mundial da Saúde) uma pandemia.

Durante esse período, consequências inimagináveis e uma alteração no ritmo de vida das pessoas foi inevitável, uma vez que medidas sanitárias foram exigidas com rigor e distanciamento social/*lockdowns* e uso obrigatório de máscara, por exemplo, foram práticas adotadas para controlar a dispersão do vírus e evitar superlotação em hospitais e mortes em massa em todo o mundo. O Brasil só começou a fazer distanciamento social em 11 de março de 2020, apenas no Distrito Federal. A medida foi ampliada, somente de forma posterior nas outras regiões do país. Neste mesmo mês, ocorrem as primeiras mortes por Covid-19 no Brasil.

O gráfico abaixo, extraído do site da OMS<sup>1</sup>, atualizado em abril de 2022, exposto aqui para fins de contextualização, mostra o comportamento da pandemia desde o início da coleta sistematizada de dados por parte das autoridades em saúde, em abril de 2020, e os períodos de pico e desaceleração, no Brasil. O mês de março de 2021 foi o mais letal, com mais 80 mil mortes, porém, muitos registros foram feitos no início do mês subsequente, em abril, segundo o Boletim Epidemiológico nº 76, do Ministério da Saúde.<sup>2</sup> Apenas no final de 2021 e abril de 2022 conseguimos observar uma queda de casos confirmados e óbitos. Essa diminuição da curva é atribuída a eficácia da vacinação em massa de pessoas acima de cinco anos. Mesmo com o negacionismo, a retomada dos serviços e diminuição das medidas de proteção, os números apresentaram declínio.

---

<sup>1</sup> Disponível em <<https://covid19.who.int/region/amro/country/br>>. Acesso em 30.abr.2022.

<sup>2</sup> Disponível em <[https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/boletins/boletins-epidemiologicos/covid-19/2021/boletim\\_epidemiologico\\_covid\\_76-final20ago.pdf/view](https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/boletins/boletins-epidemiologicos/covid-19/2021/boletim_epidemiologico_covid_76-final20ago.pdf/view)> Acesso em 30.abr.2022.

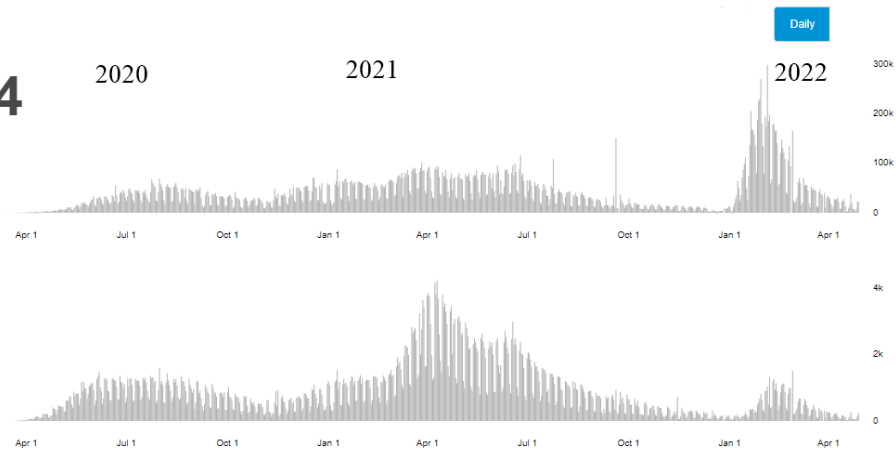
## Gráfico 1

Brazil Situation

**30.399.004**  
confirmed cases

**663.111**  
deaths

Source: World Health Organization



**Gráfico 1:** Dados da pandemia no Brasil. Fonte: *World Health Organization*.

Trazendo os dados a nível mundial, do início da pandemia até maio de 2022, foram registrados, em todo o mundo, mais de 510 milhões de casos e 6 milhões de óbitos. Sendo o continente americano (América do Norte, Central e América do Sul), o segundo continente que mais registrou casos, segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS)<sup>3</sup>. Considerando os dados só do Brasil, foram registradas mais 600 mil mortes, entre 2020 e meados de 2022, e confirmados mais de 30 milhões de casos da doença em todo o país como mostra o gráfico acima. Em Mato Grosso, foram registrados mais de 14 mil óbitos no mesmo período, segundo o Painel Coronavírus<sup>4</sup>.

Esses números são superlativos e estarrecedores. O colapso na saúde pública deixou ainda mais em evidência os problemas sociais, políticos, econômicos e sanitários do nosso país. O resultado ruim do enfrentamento da pandemia ocasionou muitos óbitos que poderiam ser evitados se houvesse políticas públicas eficientes a fim de conceber e por em prática estratégias que reconhecessem a importância da saúde e da vida dos cidadãos do nosso país. Entretanto, o que pudemos observar foi uma série de escândalos no setor político envolvendo aquisição de vacinas, desvio de dinheiro público e fraudes que se desdobraram, resultando, inclusive, em uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI).

Consideramos este um período importante na história da humanidade e que marcou, também, a história do Brasil em diversos âmbitos. A perda de vidas, sobretudo, é a pior consequência que a pandemia deixou. Outras esferas e campos da vida social, econômica e

<sup>3</sup> Disponível em <<https://covid19.who.int/>> Acesso em 30.abr.2022.

<sup>4</sup> O Painel Coronavírus, disponível em [covid.saude.gov.br](https://covid.saude.gov.br), foi criado para ser o veículo oficial de comunicação sobre a situação epidemiológica da Covid-19 no Brasil. As secretarias estaduais de saúde transmitem os dados para o Ministério da Saúde que atualiza os dados no painel, diariamente. Acesso em 30.abr.2022.

política também sofreram e precisaram se adaptar à (s) nova (s) realidade. Por esse motivo, a escolha deste período para a realização desta pesquisa. Foi um período, em que, grande parte da população teve que cada um a seu modo e em condições diferentes, se adaptar e alterar seus hábitos, seja em casa, nos estudos ou no trabalho. O setor da educação, o qual é o foco desta pesquisa, viveu momentos de incertezas e descobertas nesse período. Focaremos este estudo, no ensino superior de Mato Grosso, especificamente, em um curso de Letras da UNEMAT.

Um dos efeitos desta pandemia foi a interrupção das aulas presenciais em todos os níveis e em todo o país. No estado de Mato Grosso, o Decreto nº 407, de 16/03/2020 (GOVERNO DE MATO GROSSO, 2020) dispõe, entre outras providências, da suspensão de aulas no ensino superior, o que inclui os cursos de graduação da UNEMAT. Mais tarde, ao observar a permanente incidência de casos foi aberta a Portaria nº 544, de 16/06/2020 (BRASIL, 2020), que dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas *online* em meios digitais enquanto durar a pandemia do Coronavírus.

Diante de todas essas mudanças necessárias para o enfrentamento da Covid-19, professores e alunos tiveram de se adaptar às novas formas de ensino que antes eram pouco exploradas. Novas ferramentas, *softwares* e *hardwares* tiveram de ser instalados para dar suporte e acessibilidade a fim de que o ensino à distância fosse possível, mesmo com muitas dificuldades, principalmente relacionadas a falta de acesso à *internet* e/ou dispositivos para assistir as aulas. Com isso, mudou-se a forma de se relacionar, de ministrar e aprender o conteúdo e é isso que esta pesquisa busca verificar.

Com as aulas presenciais interrompidas, impossibilitando o contato presencial e a prática de estágio convencional, muitos cursos e disciplinas tiveram de se adaptar, como é o caso dos cursos de Letras pesquisado aqui. Neste trabalho, não iremos nos ater sobre todas as mudanças e adaptações feitas no curso de uma maneira generalizada. Vamos direcionar nossa discussão para a disciplina de Língua Estrangeira: Inglês e como se deu o processo de ensino de Inglês neste curso de formação de professores neste período de pandemia. Verificaremos como foi a utilização da plataforma SIGAA, sistema de atividades acadêmicas utilizado pela UNEMAT e que na pandemia foi uma plataforma aliada e de uso obrigatório. No SIGAA, é possível verificar dados das disciplinas, notas e enviar e corrigir materiais, promover fóruns de discussão e outros recursos para alunos e professores gerenciarem as atividades acadêmicas, além da possibilidade da criação de turmas virtuais e obtenção de materiais e documentos. Esta pesquisa busca, também, verificar de que forma o SIGAA foi utilizado pelos docentes e discentes nesta pandemia, visto que, retomando-a, a Portaria nº 544, de 16/06/2020 (BRASIL, 2020) permite a substituição das aulas presenciais pelo modelo virtual. Além do SIGAA, outras

plataformas também puderam ser incorporadas ao ensino amparadas pela resolução nº 28/2020- CONEPE que regulamenta:

a oferta de componentes curriculares por meio de tecnologia de informação e comunicação, meios digitais e demais modalidades remotas, de forma emergencial, mantida a centralidade da relação entre docente e discente, enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus (COVID-19). (CONEPE/UNEMAT, 2020, p. 1)

Com a autorização do uso de multiplataformas com foco no ensino, os professores tiveram liberdade para criar e explorar *softwares* dentro do ambiente digital. O ensino de língua Inglesa foi contemplado com a utilização de diversas plataformas que serviram de suporte para que essas aulas acontecessem, mesmo com professores e alunos distantes fisicamente. Entretanto, muitos desafios também ocorreram neste período e os relatos dos docentes irão servir de dados para compor esta pesquisa. Além disso, o mesmo documento, citado anteriormente, também impõe, no §2º do Art. 3º, que “a escolha dos recursos e procedimentos didáticos, pedagógicos e tecnológicos a serem utilizados nos componentes curriculares devem ter como princípio a inclusão dos discentes dos Cursos.” (CONEPE/UNEMAT, 2020, p. 3). A pesquisa trará, ao longo de seu desenvolvimento, como este princípio foi respeitado a partir da prática dos docentes e os resultados preliminares que eles mesmo puderam observar ao avaliar suas práticas teórico-metodológicas aplicadas.

## **ENSINO EaD – ENSINO PRESENCIAL: ANTES DA PANDEMIA**

Antes da pandemia se instalar no mundo, poucas medidas de segurança adotadas no período pandêmico eram praticadas e outras sequer cogitadas, como por exemplo *lockdown*. Mesmo com a presença constante de outras doenças infecciosas, as pessoas seguiam suas rotinas sem demasiadas preocupações e cuidados relacionados ao toque ou proximidade. Aperto de mãos e abraços, uso de máscaras, reuniões e compartilhamento de objetos eram comportamentos corriqueiros e que não demandavam um cuidado extra. As relações de trabalho e estudo eram, majoritariamente, presenciais e modalidades à distância eram muito específicas para determinados casos e contextos e opcionais àqueles que desejavam.

Existem várias modalidades de educação previstas em lei e disponibilizadas a fim de facilitar o acesso diante das condições mais plurais de alunos e professores pelos país. De acordo com Moran (2009), as modalidades mais comuns de educação são: educação presencial, semipresencial e educação à distância (EaD) (ou virtual).

A educação à distância já se tornou algo comum no país, principalmente na era digital a qual estamos experimentando. Antes da pandemia, essa modalidade já era muito frequente, principalmente nos cursos de graduação. No Brasil, a Educação a distância está amparada por meio do decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 (BRASIL, 2017) que preconiza:

Art. 1 [...] a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017)

O decreto também prevê que a educação básica e a educação superior poderão ser ofertadas na modalidade à distância, observadas as condições de acessibilidade que devem ser asseguradas nos espaços e meios utilizados. Essas medidas buscam, com ênfase, a ampliação do acesso à educação no país.

Na EaD, segundo Moran (2009), professores e alunos não estão normalmente juntos fisicamente no processo de ensino/aprendizagem, mas estão conectados, interligados por tecnologia. Para Chaves (1999 apud GUAREZI; MATOS, 2009):

[...] a EaD, no sentido fundamental da expressão, é o ensino que ocorre quando o ensinante e o aprendente estão separados (no tempo ou no espaço). No sentido que a expressão assume atualmente, enfatiza-se mais a distância no espaço e se propõe que ela seja conformada pelo uso de tecnologias de telecomunicação e de transmissão de dados, voz e imagens (incluindo dinâmica, isto é, televisão ou vídeo). Não é preciso ressaltar que todas essas tecnologias, hoje, convergem para o computador (CHAVES, 1999 apud GUAREZI; MATOS, 2009, p. 19).

Nesta modalidade, o estudante acessa as aulas a partir de dispositivos tecnológicos, ou as denominadas TICs (Tecnologia da Informação e Comunicação). Ele tem a possibilidade de flexibilização de seus estudos, podendo acessar em diferentes momentos, por vários dispositivos, pelo tempo que conseguir. A supressão da distância geográfica também contribui para que o estudante possa concluir seus estudos e realizar as atividades sem a necessidade de deslocamento. Essa modalidade surge para atender às novas e diferentes demandas educacionais provenientes das mudanças na nova ordem econômica mundial (BELLONI, 2003). Além disso, a cada vez acentuada presença da tecnologia e da internet nos meios de consumo/produção favorecem a busca e a oferta por meio de educação à distância. Os suportes em que as aulas são ministradas variam, a variedade de mídias inclui: vídeos, áudios, livros, textos, *chats*, fóruns de discussão e até *podcasts*. As avaliações podem ser virtuais, no próprio AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) ou serem realizadas em polo presencial com



agendamento. Esta modalidade de ensino é uma alternativa aqueles estudantes que não querem/podem acessar o ensino presencial, considerando sua rotina de trabalho e/ou financeira.

Considerando que a Educação à Distância não é recente e que tem crescido diante das necessidades observadas onde muitas vezes o ensino presencial não abrange, a educação à distância atende a demandas educacionais urgentes. Historicamente, essa modalidade estava relacionada às tecnologias disponíveis em cada época, como, nos seus primórdios, em que Escolas Internacionais lançaram cursos por correspondência no Brasil (HERMIDA E BONFIM, 2006). Mas, foi em 1939, que, segundo Nunes (1993) houve a implantação do Instituto Rádio Monitor que a EaD teve início propulsor, por meio da radiodifusão. Mais tarde, com o impulso de novas tecnologias, as possibilidades dessa modalidade foram se pluralizando, passando pelo rádio, televisão e internet. Um dos seus principais objetivos é a democratização do ensino, representando, principalmente, uma expansão na formação em cursos superiores no país, principalmente no setor privado (GOMES, 2013). Para Landim (1997), a EAD é uma modalidade que visa reduzir distâncias e isolamentos geográficos, psicossociológicos e culturais. Para Maia (2003), este tipo de educação/aprendizado transforma a relação tradicional na sala de aula. Nessa modalidade de ensino, de acordo com Braz (2014) o aluno passa a ser sujeito ativo na sua formação e protagoniza o processo de aprendizagem de forma que ele se desenvolva no mesmo ambiente em que se trabalha. A cultura digital é atravessada por desafios e benesses que esbarram tanto na EaD quanto no Ensino Remoto. Embora, as exposições teóricas anteriores remetem a EaD, podemos facilmente encaixá-las na modalidade remota que se estabeleceu durante a pandemia. Contudo, não podemos confundir tais modalidades de ensino, embora apresentem simetrias entre si. Descreveremos abaixo brevemente o ensino presencial, em especial aquele que trata este estudo, com algumas de suas características. O ensino presencial que não se antagoniza a EaD, mas são forças complementares e que exigem do estudante o esforço pessoal devido em cada modalidade.

No ensino presencial, os estudantes tem o compromisso regular de frequentar as aulas do curso ao qual estão matriculados. Professores e alunos encontram-se presencialmente no espaço chamado sala de aula. É o ensino convencional (MORAN, 2009). É a interação direta entre professor e aluno. As tecnologias utilizadas neste contexto apoiam o professor e também podem ser utilizadas pelos alunos para a compreensão do conteúdo. Nesta modalidade professor e aluno estão em constante interação. Para Vygotsky (1987) durante o ensino existe uma troca mútua entre os agentes e no ensino presencial essa troca é ainda mais constante.

As salas de aula antes da pandemia mantinham uma configuração relativamente padrão. Mesas e carteiras para os alunos viradas à frente de um quadro em que, disposto à frente dos

alunos, o professor ministrava a aula. Durante esse processo, a troca era feita a partir de olhares, questionamentos, discussões, apresentações, seminários, avaliações, culminâncias e muitas outras maneiras a depender da dinâmica e da metodologia proposta. Nesta modalidade, o professor consegue acompanhar e medir os níveis individuais e da turma e fazer alterações de metodologias diante das necessidades de adaptação.

Por ser um curso noturno, o perfil dos estudantes deste curso de Letras é majoritariamente de pessoas que trabalham durante o dia e estudam a noite. No período de aulas presenciais, os alunos chegam à universidade, direcionam-se às salas de aula e tem as disciplinas, divididas por semestre conforme prevê o plano de curso. A duração das aulas é de 4 horas/dia, compreendendo o período entre 19h e 23h, de segunda a sexta-feira e eventualmente aulas aos sábados.

Durante a pandemia esse cenário mudou. Como vimos anteriormente, em março de 2020, foram suspensas as aulas presenciais, levando semanas até que alguma medida, em relação às aulas, na UNEMAT, fosse tomada, diante das incertezas da pandemia. Neste contexto, alunos e professores ficaram aguardando um posicionamento para o retorno das atividades que se deu de forma virtual, ou seja, o ensino remoto.

O ensino remoto foi uma solução encontrada para gerir e realizar as atividades de caráter temporário durante a pandemia do Coronavírus. Para conter os danos ocasionado pela crise, foi instaurado o ERE, como vimos no capítulo anterior. A seguir, exporemos nossa metodologia de pesquisa, abordando os artifícios que utilizamos para coleta dos dados.

## CAPÍTULO III

### 3.1 METODOLOGIA DE PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS

#### 3.1.1 Estudo de Caso

Esta pesquisa é um Estudo de Caso, ou seja, pretende investigar um caso dentro de um contexto específico. Considerando o que diz Dörnyei (2007, p.55) *apud* Paiva (2019): “[O] estudo de caso é um excelente método para obter uma descrição densa de uma questão social complexa inserida em um contexto cultural.” (pág. 68). Aqui, temos como objeto de pesquisa um sistema de ensino, ou seja, as experiências de professores ao relatarem suas práticas de ensino de Língua Inglesa num curso de formação de professores de uma universidade pública brasileira. O contexto que destacamos é o período de grave crise sanitária que enfrentamos desde março/2020, a pandemia do Coronavírus. É neste contexto que nos interessa saber quais práticas teórico-metodológicas estiveram presentes neste curso de formação.

Fizemos as etapas deste estudo conforme sugere Bassey (1999, p.60) *apud* Paiva (2019, pág. 69). Após identificar a questão e o problema de pesquisa, elaboramos questões para serem feitas aos professores via *Google Meet*. As questões foram, apenas para fins organizacionais, setorizadas em: experiência como professor neste contexto; perguntas específicas sobre o SIGAA; metodologia de trabalho; proposições futuras e ainda um espaço reservado para a explanação livre de algum aspecto não contemplado nas questões. Após a elaboração e organização das perguntas, enviamos um documento às instâncias do Curso de Letras pesquisado, pedindo autorização para realização da pesquisa neste espaço e com seus profissionais, cumprindo assim todos os requisitos éticos para elaboração da pesquisa. Após o parecer positivo, enviamos convites aos professores das disciplinas de Língua Inglesa indicados pela coordenação e marcamos com eles uma entrevista na modalidade à distância.

#### 3.1.2 Conselho de ética

Em consonância com a Resolução CNS 466/2012 esta pesquisa buscou seguir e acatar os critérios relacionados à ética na pesquisa e seguir rigorosamente os anseios e normas propostos pelo CEP (Comitê de Ética em Pesquisa), da UNEMAT. Esta pesquisa está inscrita sobre o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 53348921.0.0000.5166. Esta pesquisa também se compromete a realizar todas as suas ações dentro dos preceitos éticos em pesquisa e assegurar aos pesquisados a confiabilidade e confidencialidade dos dados obtidos.

Após serem esclarecidos do que se trata a pesquisa e de que forma que ela ocorreria, principalmente no que tange à coleta de dados, os professores convidados desta pesquisa tiveram de assinar um termo de livre consentimento em que autorizam a exploração dos dados através de mídia gravada.

Eles autorizaram o uso de sua imagem e voz na qualidade de participantes da pesquisa que serão utilizadas posteriormente para transcrição de interesse somente e, tão somente, científico, mantendo a discrição, ética e integridade ao lidar com os sujeitos e com os dados. Os participantes da pesquisa estão cientes de que não haverá veiculação, em hipótese nenhuma, de seus dados em meios de comunicações virtuais ou de massa. Também estão assegurados que os dados serão de total responsabilidade do investigador que manterá os processos de segurança do material sob constante vigilância e cuidado.

### **3.1.3 Procedimento de análise**

Iremos analisar múltiplos casos, partindo do princípio proposto por Yin (2002): “utilização de várias fontes de evidências, não apenas uma.” (p. 106). A partir disso, poderemos analisamos a variabilidade dos dados e se as convergências, divergências e em que grau esses fenômenos acontecem. Fizemos as entrevistas com os profissionais, de forma leve e que o fizesse se sentir à vontade diante dos questionamentos. A média de tempo das entrevistas foi de duas horas. Após coletar, fizemos a armazenagem dos dados em nuvem protegidas com senha para garantia e proteção dos dados.

A transcrição dos dados foi feita após a conclusão de todas as entrevistas. Foram transcritos de forma sistemática e analítica os dados obtidos. Interpretamos e explicamos as afirmações analíticas, submetendo à teoria eleita para esta pesquisa. Após isso, conforme Paiva (2019), decidimos os resultados e escrevemos o texto. Bassey (1999, p.60) *apud* Paiva (2019, pág. 69) afirma que “o estudo de caso requer muitos dados para que o pesquisador possa explorar características, criar interpretações e testar a confiabilidade.” Por essa razão a escolha de cinco profissionais que serviram como múltiplas fontes de obtenção de dados para explorar as características significativas de cada caso, construir argumentos e registrar como se deram essas práticas no período pandêmico.

Considerando que a pesquisa qualitativa se centraliza na linguagem “e, por assim dizer, tudo que é dito, é dito para alguém em algum lugar, de algum lugar ou para algum lugar.” (SOUZA; SANTOS, 2020), os trechos das falas dos professores foram submetidos à análise de conteúdo que contempla a exploração do material e a análise das comunicações através da

inferência (BARDIN, 2004). É o conjunto de técnicas de análises das comunicações. A análise de conteúdo pode ser uma análise dos significados e também uma análise dos significantes, obedecendo a um tratamento descritivo e a procedimentos sistemáticos conforme Bardin, (2004). Seguindo esses procedimentos, iniciamos com as etapas da pré análise, em que organizamos o material útil para a pesquisa, através da leitura flutuante em consonância com as hipóteses e objetivos desta pesquisa. Na sequência, fizemos a exploração do material, no qual aprofundamos a leitura, novamente orientado pelos objetivos e referenciais teóricos (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011). E por fim, fomos ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação, buscando significação das mensagens, através da intuição, da análise reflexiva e crítica por meio de uma “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras” (BARDIN, 2010, p. 41).

Outro recurso de análise que nos valemos sobre os dados é, de forma a progredir nesta tarefa investigativa, é a análise dos argumentos. A relevância deste tipo de análise no texto se dá, considerando o que afirma Liakopoulos (2002): “O argumento forma a espinha dorsal da fala. Ele representa a ideia central ou o princípio no qual a fala está baseada. Ainda mais, ele é uma ferramenta de mudança social.” (p. 218). Nesta análise, seguindo os procedimentos teóricos-metodológicos propostos Liakopoulos (2002), o objetivo é documentar a maneira como afirmações são estruturadas dentro de um texto discursivo e avaliar sua solidez. Ao analisar os dados, verificaremos os argumentos utilizados pelos professores como garantia e refutações de suas afirmações e práticas. Nossa unidade de análise serão os excertos extraídos das entrevistas realizadas as quais explicitam os pontos de vista, crenças e convicções diante do que vivenciaram neste período.

Para expor os dados nesta pesquisa e preservar a identidade dos professores entrevistados vamos adotar as nomenclaturas com as letras A, B, C, D e E ao se referir aos professores nos excertos e nas análises. Iremos nos referir, por exemplo, ao Professor A sempre que a fala pertencer ou fizer referência a este mesmo sujeito ou ao Professor B todas as vezes que este sujeito aparecer na pesquisa e assim será feito com os demais entrevistados. Além disso, para fins de sigilo de identificação e não diferenciação de gênero, usaremos o substantivo masculino “professor” para com todos e os pronomes ele/dele, independentemente do gênero do entrevistado.

### 3.1.4 Netnografia

Como observamos, esta pesquisa é mergulhada na virtualidade, nos campos do *online* e do ciberespaço. Isto, dadas, inicialmente as condições pandêmicas que abrangem não somente o sistema de ensino pesquisado, mas também o processo de obtenção e análise de dados desta pesquisa. Para Nogueira, Gomes e Soares (2011), a internet tem sido um espaço distinto do *offline* onde tem se estudado o contexto cultural dos fenômenos que ocorrem nas comunidades ou mundos virtuais. Com o avanço e expansão das pesquisas no campo da internet, a etnografia tradicional<sup>5</sup> não abarcou completamente fenômenos analisados oriundos do espaço *online*, ou seja, dentro do ciberespaço. Houve o surgimento da necessidade do uso de novas metodologias para o estudo de culturas dentro da internet. Diferentemente da etnografia, em que a tecnologia ocupa um lugar secundário, na netnografia, a tecnologia entra como fator primordial, “como parte intrínseca do processo de pesquisa e adquire importância fundamental [...]” (NOGUEIRA, GOMES & SOARES, 2011, p. 190). Para realizar uma pesquisa netnográfica, segundo os autores supracitados, é preciso que o pesquisador se envolva na comunidade virtual a que lhe interessa, através da combinação de participação e observação cultural.

A netnografia esteve presente nesta pesquisa, inicialmente, preparando as questões a partir dos objetivos, hipóteses e interesses da pesquisa. Foi feito pelo pesquisador um breve estudo sobre a cultura e estrutura do curso e dos professores a fim de obter uma perspectiva cultural dos profissionais que atuam nesse *lócus*. Ao estabelecer o diálogo com os professores e fazer as análises, seguimos o que propõe Kozinets (2014), de fazer uma observação menos invasiva, impactando e interferindo minimamente no processo. O mesmo autor afirma que os dados coletados passam pelo processo de transformá-los como registros em arquivos de texto, impressões de tela, transcrições de entrevistas *online* e as anotações reflexivas em uma versão acabada da pesquisa. Eis o que apresentamos aqui, através da tentativa de uma observação exaustiva, particular, detalhada e explorada com profundidade.

---

<sup>5</sup> Metodologia de pesquisa originária da antropologia, que está relacionada ao conceito de cultura. Do grego *ethos* (cultura) + *graphe* (escrita) a etnografia, em suma, é o estudo descritivo da cultura dos povos, sua língua, raça, religião, hábitos etc. Aqui, não vamos discorrer de forma ampla e profunda sobre esta metodologia. Apenas como base para a conceituação da netnografia.

### 3.1.5 Os participantes

Os participantes voluntários dessa pesquisa são professores do ensino superior. Vejamos a seguir um breve perfil acadêmico/profissional dos entrevistados para que possa auxiliar-nos na compreensão das análises. Com as informações contidas nesse quadro poderemos compreender melhor as razões da adoção de determinadas práticas dentro do contexto o qual a pesquisa se insere. Além disso, esta tabela nos ajuda a ter um pequeno panorama da experiência profissional desses professores e dos campos de atuação/formação:

**Tabela 1**

<i>Nome</i>	<i>Gênero</i>	<i>Titulação</i>	<i>Formação</i>	<i>Tempo de docência</i> <i>&gt;10 anos</i>	<i>Vínculo</i>
<i>Professor A</i>	Fem.	Doutor	Letras	Sim	Efetivo
<i>Professor B</i>	Masc.	Doutor	Letras	Sim	Interino
<i>Professor C</i>	Masc.	Doutor	Letras	Não	Interino
<i>Professor D</i>	Masc.	Doutor	Letras	Sim	Efetivo
<i>Professor E</i>	Fem.	Mestre	Letras	Sim	Interino

**Tabela 1:** breve perfil dos professores entrevistados. Fonte: o autor com base nos dados das entrevistas realizadas.

Durante o período do ERE, os professores ministraram diferentes disciplinas devido as variações de atribuições de aulas semestrais. Dentre as disciplinas ministradas que compõem esta pesquisa estão: Estágio Curricular Supervisionado, Linguística Aplicada, Língua Inglesa com ênfase na compreensão escrita, Língua Inglesa com ênfase na compreensão oral, Língua Inglesa com ênfase na produção escrita, Língua Inglesa com ênfase na produção oral, Sintaxe

da Língua Inglesa, Morfologia da Língua Inglesa, Inglês Instrumental e Fonética e Fonologia. É importante destacar que durante as narrativas de cada professor não estão colocadas de forma separadas ou isoladas as experiências de cada disciplina, ou seja, os professores falaram dos fatos considerando as experiências em todas as disciplinas que ministraram. Em alguns trechos, eles vão destacar sobre qual disciplina estão falando e os recursos utilizados também farão inferência sobre qual a disciplina estava sendo trabalhada.

Todos os participantes desta pesquisa possuem experiência em dar aulas no ensino superior e possuem longo vínculo com a UNEMAT, alguns inclusive, foram alunos da instituição e hoje ministram aulas no curso de Letras. Durante as análises, outras características pontuais dos participantes estarão inseridas para fins de compreensão das práticas e da experiência do professor.

A seguir, daremos início as análises que compõem trechos das falas transcritas através de entrevista realizada com esses participantes. A análise buscou seguir os padrões éticos e metodológicos que anseiam os objetivos desta pesquisa. Assim, segue a contribuição valiosa desses professores.



## 3.2 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados será realizada com base nas entrevistas dos professores e ela está dividida em três momentos pandêmicos: antes da pandemia, durante a pandemia e as expectativas para o pós-pandemia. Dessa forma, poderemos ter um panorama da percepção e realidade experimentada pelos professores nesses períodos tão distintos. Vejamos, inicialmente, como os professores remetem às experiências do presencial o qual suas práticas estão estabilizadas, considerando que a maioria desses professores têm ampla experiência majoritariamente no presencial em relação ao digital.

### 3.2.1 O presencial na pré-pandemia

Nesta seção, iremos destacar o período pré-pandemia e de como as práticas de ensino se constituíam no presencial. Inevitavelmente, recortes sobre o período remoto, ou seja, o ERE, irão despontar, uma vez que o presencial é a referência das novas práticas adotadas no remotos.

Durante a entrevista, com frequência, os professores recorriam às experiências pré-pandemia a fim de comparar com o momento pandêmico e também como uma tentativa de compreender de que forma as metodologias precisaram ser organizadas e adaptadas à nova realidade pandêmica que se impunha. O primeiro excerto que trazemos a seguir, do professor B, é um trecho curto, que introduz e ao mesmo tempo dialoga com as narrativas de outros professores. Aborda o presencial e o remoto como diferentes e faz uma espécie de dicotomia entre os modelos. Vejamos:

#### **Excerto #01**

O presencial é um tipo de aula e o remoto é outro estilo de aula [...] (Professor B)

Este trecho gera expectativa sobre as narrativas dos professores em relação as suas experiências no presencial e no remoto, visto que, são duas modalidades de práticas de interação de ensino diferentes, como vimos anteriormente. O excerto acima mostra uma comparação entre os dois modelos de aula. O professor expõe, a partir de sua experiência que o presencial ‘é um tipo’ e o remoto é ‘outro estilo’ de aula. A eleição dos termos ao se referir às aulas se torna interessante. O substantivo ‘tipo’ nos remete à espécie, separação de coisas ou indivíduos, elementos que se distinguem de outros. ‘O presencial é um tipo’, ou seja, dentre as modalidades de aulas existentes, têm-se o ‘tipo’ de aula presencial que o difere de outras modalidades. Já o ensino ‘remoto é outro estilo’. O uso do termo ‘estilo’ nos remete a uma expressão de

refinamento, características muito próprias de algo. Um ‘estilo de vida’ é um modo particular de viver a partir de determinadas escolhas, por exemplo. Um ‘estilo’ de aula, se expressa principalmente pelas suas diferentes características, como se não fosse comum, e realmente não era praticado pela maioria dos professores, mesmo os mais experientes. A modalidade remota não se apresenta como um ‘tipo’ de aula, mas um ‘estilo’ de aula. O ‘tipo’ é marcado pelas características que o separam de outros. O ‘estilo’ pode sofrer variações a partir de um sujeito (ou situação) em relação a outro. Por mais que ‘aula’ seja um gênero relativamente estável, segundo Bakhtin (1979/2003), ela sofre inúmeras variações e adaptações a partir de diversos fatores e/ou condições que influem para a variabilidade do gênero, o que ocorreu nestes contextos em que a aula, sofreu uma variação e por conseguinte, os sujeitos e as práticas relacionadas a ela.

A configuração da sala de aula saiu do espaço físico ou tradicional, na pandemia, para o ciberespaço, ou seja, houve um deslocamento da sala de aula. Novelli (1997) afirma que a sala de aula pode ser um espaço deslocado para os mais variados possíveis, pois o seu exercício extrapola os limites físicos. Nesse sentido, na contemporaneidade e considerando o avanço e imersão da tecnologia, os espaços são ressignificados, como foram as salas de aula virtuais, por exemplo que possuem funcionamentos e recursos próprios. Essa transição do presencial para o remoto gerou percepções, como esta do excerto #01, e provocou entre os professores, inevitavelmente, comparações entre as modalidades. Entretanto, podemos considerar que essa dicotomia não prevalece sempre e que separar ciberespaço e espaço físico é uma dicotomia falsa, pois, como afirma Wellman *apud* Bartoon e Lee (2015, p. 237) as práticas *online* estão relacionadas com as práticas do *offline*:

[...] a domesticação das tecnologias torna imprecisa a fronteira entre os chamados mundos online e offline, o que também está modificando as conceitualizações tradicionais de comunidade e redes. Não é exagero o argumento de Wellman (2001, p. 18) quando diz que a comparação ciberespaço/espaço físico é uma dicotomia falsa. Muito das atividades online das pessoas tem suas raízes nas atividades off-line. A demolição da dicotomia online-offline também é evidente em práticas linguísticas do dia a dia, pois as pessoas levam a vida entrelaçando recursos offline e online. [...] laços se operam no ciberespaço e no espaço físico.

Considerando as aulas *online* no período da pandemia, em que muitos professores tiveram de se adaptar, podemos perceber, dentro dos discursos dos professores, que a barreira entre aula *online* e presencial ganhou uma espessura maior. A modalidade remota não era vista como uma possibilidade ou uma extensão de atividades, mesmo a internet fazendo parte do cotidiano desses sujeitos. Contudo, muitas práticas dentro da modalidade *online* se mantiveram

na modalidade presencial, mesmo havendo a ressignificação, por meio da tecnologia, do gênero ‘aula’, muitas práticas *online* nasceram no *offline*.

Nos excertos a seguir, continuaremos a observar esse resgate do período de aulas presenciais e essa dicotomia que os professores retornam a apontar entre as modalidades. Observaremos já no próximo excerto a distinção que o Professor A faz entre o ensino de língua e o ensino de uma disciplina teórica na modalidade de ensino remota. Verificaremos, na fala do professor, que o ensino de língua aplicado a um cenário fora do presencial exige muito mais adaptações na prática de ensino. Questionado se o ensino de língua estrangeira se dava de maneira mais difícil do que as disciplinas teóricas que o Professor A ministrava, ele respondeu:

### **Excerto # 02**

Eu acho que sim, pois no estágio era só observar as aulas. Na [disciplina de] LA [Linguística Aplicada], era mais uma conversa, análise, não propriamente a língua. (Professor A)

O excerto # 02, mostra que, inicialmente o Professor A não apresenta convicção em torno da sua resposta. O início da resposta com o verbo *acho*, “*eu acho que...*” revela que a dúvida é algo que ainda permeia os professores quando questionados se o ensino de práticas de língua estrangeira é mais difícil em relação ao ensino de disciplina teórica, no contexto remoto, mesmo sendo um professor experiente. Uma das razões, pode estar relacionada às incertezas que a pandemia ocasionou diante do cenário da educação e o receio de uma afirmação precoce, uma vez que o período pandêmico ainda não havia passado e a experiência ainda estava em curso. Sequencialmente, é mencionada a disciplina de estágio. Ali, o professor enaltece a atividade de observação de aulas, que se torna a mais relevante para a prática do estágio, pois é a única que ele traz em seu discurso quando lembra da disciplina. Além disso, tem-se o ‘observar aulas’ precedido pelo advérbio “só”. Para o professor, o “só” observar as aulas nos faz pensar que a disciplina é reduzida somente a tal tarefa, uma vez que o Estágio Curricular Supervisionado exige diversas atividades ao longo de sua execução. Contudo, podemos considerar que, em relação ao ensino de língua estrangeira, o “só” observar seria menos moroso do que a prática de aprender uma língua, exigindo do estudante as quatro habilidades. Outra disciplina mencionada pelo professor é a de LA. As aulas de Linguística Aplicada, como relata o professor A, eram mais dialogadas com momentos de análise de material.

As aulas expositivas presenciais, conteudistas, também conhecidas por meio do termo de educação bancária (FREIRE, 2009) adicionadas às prescrições de tarefas foram transpostas da modalidade presencial para o *online*, segundo Junqueira (2020). Para o autor, se esse modelo já era cansativo antes da pandemia, atualmente, com a fluidez dos meios digitais, esse método

tradicional pode gerar desinteresse nos alunos. No excerto #02, é possível depreender da fala do professor que as suas aulas no *online*, continuaram com metodologias do *offline*, ou seja, o gênero ‘aula’ sofreu pouca variação, mesmo sendo deslocado para o digital. Isso, nos ajuda a compreender uma das razões de o ensino de LE ser mais difícil, como disse o professor, pois exige do docente a adaptação e criatividade para o uso das tecnologias.

O excerto # 03, a seguir, dá visibilidade ao excerto anterior, quando o Professor A foi questionado se o SIGAA atendeu todas as suas necessidades de ensino. Observamos que a prática de aula de língua, segundo os professores, exige uma presença física e pedagógica maior, ou seja, um acompanhamento. Essa necessidade da presença física também é contemplada durante a fala de outros professores entrevistados, como mostram os excertos subsequentes:

### **Excerto # 03**

Eu acho que aula de Língua é complicado fazer nessas ‘coisas’. [...] **Quando você tá na sala de aula**, você olha, confere, vai à lousa e mostra: “o I não é minúsculo, olha”. [...] Não que você vá ficar em cima, mas tem uma supervisão. Então eles vão fazendo no escuro. Às vezes até deixavam de perguntar, não porque é tímido, mas por causa da plataforma mesmo. (Professor A)

### **Excerto # 04**

Aula presencial é sempre mais fácil porque você tá lá presencialmente, tem um corpo, têm eles ouvindo, você anota na lousa, eles anotam se eles quiserem. [...] Quando você **ia** na faculdade, encontrava um aluno no corredor, você resolvia uma coisa em um minuto. [...] O que eu senti: a presença física é muito importante. Corpo, contato e olhar, quanto mais contato a educação é mais valorizada, na presença do que na ausência. [...]

Eu ainda sinto muita falta de poder trabalhar a coisa mais física, corporal, de deslocar aluno de um lugar, colocar em outro, de fazer uma espécie de brincadeiras e jogos e trazer uma dinamicidade pra aula que eu acho que é importante nas aulas de língua Inglesa [...] Parece que o ensino da Língua Inglesa exige um contato mais imediato o tempo todo e o *feedback* o tempo todo, porque se eu estou dando aula de literatura, eu tenho que falar sobre um conto, eu posso falar meia hora sobre esse conto, depois eu abro pra questões. Na Língua Inglesa, imagina um professor de Língua Inglesa ficar falando meia hora sobre o conteúdo, então o *feedback* é *pá pá*, você fala e os alunos respondem e isso não aconteceu. (Professor B)

### **Excerto # 05**

Pra escrita eu fazia assim: pegava o caderno, não entendia e chamava: ‘senta aqui, o que você quer dizer com isso?’ Porque às vezes não tá claro pra mim, mas tá pra você que escreveu. [...] Enquanto é presencial, você já verifica e fala: ‘próxima aula vamos sentar aqui e resolver isso’. (Professor E)

O Professor A faz uma comparação entre o período antes da pandemia e a forma como o trabalho é conduzido agora. Na primeira colocação: ‘aula de Língua é complicado fazer nessas ‘coisas’, o Professor A, corroborando à ideia do excerto #02, já expõe que as aulas LE possuem uma metodologia diferente, necessitando de ferramentas que não (estão)são contempladas em sistemas, como o SIGAA.

Na sala de aula presencial, excerto #03 expõe que há a necessidade de um acompanhamento mais próximo ao estudante, podendo-o ouvir com atenção e individualmente corrigi-lo. É essa ‘supervisão’, no intuito de auxílio e colaboração, que o professor menciona que era recorrente no presencial e que no *online* também ocorre, mas por outros suportes como o *smartphone* ou computador. Os comandos das atividades ou de tarefas que, oralmente, requerem menos explicações e podem ser exemplificados com ajuda de gestos e escrita na lousa, já, no *online*, requerem outras ferramentas com uma escrita mais detalhada para não gerar confusão nos estudantes, uma vez que o professor não está *online* o tempo todo para auxiliar em caso de dúvida.

O Professor B, em sua entrevista enfatiza que a presença é ‘muito’ importante. A presença do advérbio de intensidade externaliza essa relevância que se constitui a presença física dos alunos em sua prática. Ele diz: ‘eu senti’. O sentir é a percepção por meio dos sentidos, é a sensibilidade de compreender o quanto a presença física, o contato dos alunos é importante. A troca corpórea, de olhares, a sinestesia dentro da sala são expressões que fazem parte da aula e que foram suprimidos na pandemia. No trecho ‘quanto mais contato, a educação é valorizada’, aponta um entendimento do professor que nos permite dizer que ele valoriza mais o ensino presencial em relação ao *online*, já que o contato ao qual ele se refere é o contato físico. Podemos observar a manifestação de um sistema dinâmico que exigia a presença física de alunos e professores no pré pandemia e fazia com que esses professores se sentissem confortáveis naquele contexto. Porém, esse sistema, que se reconhece, essencialmente pela presencialidade, entrou em colapso, fazendo com que não um, mas todos os agentes se organizassem para estabelecer novas práticas. Essa organização acomete não, tão somente, os fatores externos, como mudança da modalidade, mas também sensações e sentimentos, como reconhecer a ausência corpórea e ressignificar o espaço da sala de aula.

Podemos fazer uma relação com as falas do Professor B, no excerto # 01, quando ele expõe que o presencial é outro ‘tipo’ de aula e agora, no excerto # 04, ele descreve, parcialmente, como eram essas aulas, no presencial. Podemos observar a partir de sua fala que ele se vê limitado a não praticar aquilo que lhe era comum e que, em sua visão, contribuía para um ambiente melhor na sala de aula: o deslocamento de alunos, o sentar em círculo ou fazer

brincadeiras que exigem uma dinâmica corporal. Ele precisou se adaptar a esse novo cenário e, principalmente, não ter *feedback* dos alunos, ou seja, analisar a reação deles diante das propostas e comandos que também fazem parte da avaliação e da reflexão da prática do professor. Esse rompimento, essa ausência de corpos, de reação diante das atividades frustrou o professor que trabalhava assim há anos. A sua performance estava moldada dessa maneira e de repente, ele se vê forçado a mudar a prática estabilizada com uma experiência sem precedentes em sua carreira.

O posicionamento desses professores expostos nos excertos, mostram a importância da relação constituída entre os sujeitos aluno e professor. Haydt (2006) defende que a construção do conhecimento passa por um processo interpessoal em que o ponto principal é a relação entre educador-educando. Para que haja a construção do conhecimento, a base é o diálogo, segundo Freire (2008), pois, o diálogo implica o pensar crítico. Podemos considerar a partir da fala dos professores que esse diálogo era mais exercido durante a prática da modalidade presencial, seja na sala de aula ou no corredor, como o professor, no excerto #04, menciona. É nessa relação professor-aluno e aluno-aluno que o conhecimento vai sendo coletivamente construído, segundo Haydt (2006). Essa menção da presença do corpo ou da atenção física, nos excertos, faz-nos refletir sobre a relação presencial entre professor e aluno e o efeito dessa relação na constituição da aprendizagem e o impacto que isso acarreta em cada modalidade de ensino. Assim como o espaço físico da sala de aula tem se deslocado para um ambiente *online*, o corpo humano está se transformando em um corpo reconfigurado pela inter-relação com as tecnologias (SANTAELLA, 2002), fazendo com que professores e estudantes saiam da zona da presencialidade e migrem para a virtualidade. Lévy (2011) diz que esse corpo criado na fusão com as tecnologias é o corpo da informação, da mobilidade, de que é possível estar simultaneamente em lugares diferentes graças às técnicas de comunicação. Porém, a pandemia forçou que isso acontecesse de forma abrupta e nem os docentes e os discentes estavam preparados pra isso e cada um teve de se adaptar a seu modo e em condições diferentes. De acordo com Holland (1997) a alteração das regras do sistema, faz com que todos os agentes do sistema se adaptem a ele. Dessa forma, não tendo mais o corpo físico para o estabelecimento do ensino, diante da regra de distanciamento imposta, a nova regulação impõe o ensino virtual. Cabe aos agentes desse sistema apenas adaptar-se à nova realidade. Dado o espaço físico, com a presença de corpos, a referência desses professores durante suas aulas, observaremos que é a partir dele que as práticas foram sendo convertidas, sendo necessária uma auto-organização para desenvolver as atividades em outra modalidade: a remota.

A forma como é refletida a organização da sala de aula interfere no desenvolvimento e na interação dos sujeitos (FERRÃO TAVARES, 2000). Na sala de aula presencial, era muito comum o deslocamento físico entre alunos para interação ou participação em debates e outros tipos de atividades. Para Forneiro (2008) a organização e o funcionamento do espaço físico de uma sala de aula são constituídos de três elementos básicos:

[...] os elementos estruturais, que dizem respeito ao edifício propriamente dito, não sendo possível a sua alteração; o mobiliário, correspondente a, por exemplo, mesas e cadeiras, que embora não se possa retirar, pode ser objeto de reorganização, de acordo com as necessidades; e os materiais de que dispomos, que cada um poderá usar da forma que considerar mais pertinente. (FORNEIRO, 2008, p. 48)

O Professor B, no excerto # 04, coloca essa questão da adaptação do mobiliário em suas aulas de Língua Inglesa como relevante na modalidade presencial é constitutiva das suas práticas de ensino. Essa presença de corpos não existe mais e essas modificações não se fazem necessárias, pois a estrutura adotada no modelo remoto possui outras configurações. A ‘dinamicidade’, que ele menciona neste mesmo excerto, que era promovida pela reconfiguração do espaço sala de aula, no *online* terá de ser adaptada. Tanto o espaço físico da sala de aula, quanto o edifício já não fazem parte da realidade do modelo remoto, contudo, quando o Professor B menciona que ‘encontrava um aluno no corredor, você resolvia uma coisa em um minuto.’, além da sala de aula, o professor B menciona o ‘corredor’ como um espaço do edifício da universidade em que poderia tirar dúvidas de estudantes, uma espécie de extensão da sala de aula. No *online*, estes espaços foram substituídos, por exemplo, pelo *Whatsapp*, *E-mail* e outros recursos de contato à distância que podem não ser respondidos instantaneamente, pois, no contexto *online*, é compreensível o não imediatismo do retorno de mensagens. Os espaços físicos vão dando lugar aos espaços digitais para o exercício de práticas semelhantes. Entretanto, se formos pensar no período que estamos discutindo, o pré pandemia e até muito antes dele, a prática da utilização de meios digitais já era comum mesmo na modalidade presencial, como por exemplo, para a realização de pesquisas, comunicações e produções, considerados principais campos de pesquisa virtual segundo Moran (2004), e que já eram intensamente utilizados, ou seja, os recursos tecnológicos já estavam presentes e disponíveis, apenas foram adaptados (tanto pelos sujeitos quanto pelos desenvolvedores dos *softwares*) e potencializados o seu uso para uma nova modalidade que dispensa a presença física dos sujeitos em um mesmo espaço. Se considerarmos que os SAC estão sempre suscetíveis a mudanças de toda ordem, reconhecemos que diante de um contexto global, as mudanças vieram de diversas frentes: estudantes, professores, sistemas de ensino, trafegabilidade de informações e dados, ou

seja, os recursos digitais que existiam antes também sofreram adaptações e isso foi incorporado na prática desses professores paulatinamente, conforme as mudanças no sistema iam se perfazendo e os professores iam aprendendo a lidar com isso, já que a constituição desses professores era pelo presencial.

Em comparação à aula *online*, a “aula presencial é sempre mais fácil”, como diz o Professor B, que já nos permite compreender de como trabalhosa e exigente foi a experiência para ele no *online*. Essa dificuldade, se deve à necessidade de ter de aprender, reaprender, adaptar e encarar uma série de novas demandas diante de um contexto atípico, como veremos mais adiante. Grigolletto (2011b) afirma que o virtual afeta as posições antes estáveis de alunos e professores. Estar na sala de aula física proporciona uma experiência de conforto, pois os desafios já são conhecidos, uma vez que na sala de aula virtual, novas experiências e novos desafios surgem. A fala do professor permite compreender que no presencial, as habilidades para ministrar aulas nessa modalidade já estão desenvolvidas e exigem menos. Outra possibilidade de compreensão é que a aula presencial ser ‘mais fácil’ pode nos remeter ao sentido do desenvolvimento da aprendizagem, relacionando novamente, a necessidade dos corpos no espaço sala de aula e como isso influi no processo de aprender.

Na fala do Professor B, no trecho ‘têm eles ouvindo’, podemos depreender que, em uma sala de aula presencial, o professor consegue avaliar a percepção e recepção dos alunos em relação ao conteúdo ministrado naquele momento. Consegue, através dos olhares, gestos e outras manifestações corporais avaliar os alunos e até mudar o curso da aula. Na interação presencial, “todas as manifestações verbais estão, por certo, ligadas aos demais tipos de manifestações e de interação de natureza semiótica, à mímica, à linguagem gestual, aos gestos condicionados etc.” (VOLOCHINOV; BAKHTIN, 1976, p. 43). Essa interação é um aspecto fundamental para alcançar os objetivos do processo de ensino (LIBÂNEO, 1994). No *online*, como veremos mais adiante, os alunos permanecem, na maioria das vezes, com as câmeras fechadas, fazendo com que o professor não tenha a mesma interação ou não consiga ter as mesmas percepções que teria na sala de aula de presencial para alcançar os objetivos da aula.

Além disso, o professor remete à questão visual, muito relacionada ao uso da lousa quando precisa exemplificar ou explicar algo, como no trecho do excerto # 03: ‘vai à lousa e mostra: “o I não é minúsculo, olha’. Ou seja, ele está dizendo durante sua aula de Língua Inglesa que o pronome pessoal *eu*, em Inglês, é sempre escrito com letra maiúscula e não minúscula. E com o quadro, isso se torna mais visual. Observemos como a lousa também foi citada pelo Professor B durante a entrevista. Curiosamente, sem ter uma pergunta diretamente relacionada



a esse recurso, quase todos os entrevistados citaram, de alguma forma, como sentiram a necessidade do uso da lousa.

A utilização da lousa está intimamente ligada à prática do professor. A lousa significa. Isso porque ela é simbólica há muitos anos, afinal, a prática de usar um material para a exposição de escrita no processo de ensino é comum na prática docente. Vamos remeter à historicidade, para que possamos compreender a evolução desta ferramenta de trabalho que, atualmente, mesmo com a presença da tecnologia, podemos observar nas falas dos professores o quão esse elemento, a lousa, é indispensável para eles. Brouard (1911) versa sobre um material de uso escolar, denominado ardósia – um material de pedra, utilizado na arquitetura antiga e que recebia o nome de ‘rocha folhada’ (VIOLLET-LE-DUC, 1876, p. 453) pela sua possibilidade de escrita, pois o material era regular, com uma superfície lisa. Com seu uso frequente, posteriormente, outras formas de aperfeiçoamento e adaptação da ardósia foram sendo construídas, como fixação na mesa ou enquadramento na parede, nos espaços de construção de conhecimento - as escolas da época. Foram os primeiros registros da escrita utilizada no contexto escolar e que foi se desenvolvendo com os anos. Atualmente, com as novas tecnologias já temos conhecimento do uso de lousas digitais pelos professores em suas aulas pelo Brasil e o uso recorrente de *smartphones* no contexto educacional, como afirma a seguir, Silva, [et. al.] “É com os *smartphones* que a grande maioria dos alunos de hoje estão intimamente familiarizados. [...] o computador é o *smartphone*, é onde suas práticas sociais mediadas por tecnologias acontecem efetivamente.” (SILVA, et. al., 2020, p. 213). Ou seja, partimos da pedra para o *smartphone*. No processo que discutimos aqui, temos uma relação que se desenrola historicamente, desde o uso da pedra que se desenvolveu para a lousa que se desenvolveu para o uso *smartphone*, especialmente, no período da pandemia. Porém, a pedra deixou de ser utilizada há anos, a lousa permanece estática nas salas de aula, e o *smartphone*, no período presencial era pouco ou quase nunca utilizado, mas na pandemia se tornou a única ferramenta possível de acesso às aulas pelos alunos. Isso já garante como afirma Larsen-Freeman (1997) a constante mutação ao longo do tempo e do espaço. Mesmo assim, a lousa continua com sua significância e valor para esses professores.

Os excertos acima (#03 e #04) mostram o quanto a lousa é importante, enquanto suporte físico, para o professor expandir, complementar e ilustrar suas explicações para o aluno. Além disso, a lousa está à frente da sala de aula, ela compartilha de forma generalizada, pois está disposta de forma que todos os estudantes consigam visualizar e registrar: ‘você anota na lousa, eles anotam se eles quiserem. [...]’ diz o Professor B, no excerto # 04, ou seja, estando posto na lousa, fica a critério do aluno do ensino superior copiar ou não – ou fotografar a lousa, na era

dos *smartphones* - estendendo a ele a responsabilidade e autonomia no processo de aprendizagem.

Vejam a seguir, o excerto do Professor E, que, no período da pandemia, utilizava a lousa, que instalou em sua própria casa, e viu a necessidade de adicionar um elemento tecnológico nas suas aulas de Inglês. Ao ministrar aulas no ensino básico, o professor foi surpreendido com um aluno utilizando uma mesa digital. Abaixo, inserimos a pequena história para melhor contextualização:

#### **Excerto #06**

Conversando com um aluno do 8º ano que desenha coisas de louco, [algo] me chamou a atenção e eu perguntei pra ele: ‘escuta, como você faz pra desenhar assim, sempre no [papel] físico assim?’ E ele disse: ‘não, *teacher*, eu ganhei de presente da minha mãe uma mesa digital’. E eu falei: ‘o que é uma mesa digital?’ fiquei pensando... Será que é que nem filme de ficção e tal? E ele disse: ‘não, *teacher*, é uma mesinha, parece um tablet e vem uma caneta e você conecta no seu computador, num desses aplicativos do próprio computador e você vai escrevendo e a gente vai vendo você escrever’. E aí eu pensei: ‘ah, **é esse que eu preciso** pra sintaxe e pra fonética e fonologia’. E numa conversa com meu esposo, eu comentando e tal, ele foi na empresa onde ele trabalha, foi numa dessas lojas de informática buscar algo e estava lá a mesa na promoção e ele falou assim: ‘quero te dar um presente, tem uma coisa aqui que parece a mesa digital que você tá falando!’ E eu disse ‘é essa sim! Inclusive da mesma marca que meu aluno disse que era boa!’. Ele comprou e me deu! Aí a gente foi resolvendo os problemas... Antes disso, ele arrumou um quadro também [...] desses brancos normais e eu pedi pra ele fixar, eu precisava de um quadro e ele trouxe um quadro desses brancos e um suporte desses pra pintura, só que teve uma aula que eu acabei derrubando e eu pedi pra ele parafusar no cavalete. A mesa digital eu conectei ao notebook e usando uma ferramenta chamada *Whiteboard* e eu escrevia pra eles [...] E a gente vai fazendo as adequações. (Professor E)

A partir da observação dentro da sala de aula do ensino básico, o professor conseguiu enxergar num dispositivo uma ferramenta de trabalho, que adaptou do analógico (lousa) para o digital (mesa digital). No momento em que ele compreende o funcionamento da mesa, através da explicação de seu aluno, ele rapidamente já faz a ligação: ‘é esse que eu preciso pra sintaxe e pra fonética e fonologia’. A relação que o professor faz é imediata diante da necessidade de ensinar aspectos da língua e da nova realidade imposta pela pandemia.

Por mais que esse episódio tenha ocorrido no período pandêmico, o que discutimos aqui, neste momento, é como a lousa permanece como instrumento relevante ao Professor E, tal como para os professores dos excertos #03 e #04. Em suas práticas, o Professor E, inicialmente, utilizava uma lousa branca, instalada em um cavalete, de forma que a câmera capturasse aquilo que ele produzia na lousa e compartilhava na sala de aula virtual. Fazendo, inclusive, o

movimento de aproximação com a lousa, para melhorar o foco e a imagem. É interessante esse movimento que o professor faz, ainda que dentro de um contexto digital, em razão do ensino remoto, pois ele cria uma condição que se marca pela presença do analógico, representado pela lousa e tudo que nela se produz é capturado e compartilhado via *Google Meet*. Ele emula uma sala de aula presencial, que se marca exatamente em razão da lousa, marcando o espaço das práticas analógicas dentro do digital. Temos aqui uma adaptação da ordem do provisório, o uso da lousa analógica para criar condições em seu trabalho e do imprevisível, em função das interações que ocorrem dentro do sistema, isto é, para que os alunos consigam acompanhar o conteúdo das aulas de Inglês.

Durante o processo, o Professor E vai descobrir que existem mecanismos digitais que criam as condições para ele continuar escrevendo e produzindo em um equipamento digital, ressignificando esse processo de aprendizagem, que é a utilização da mesa digital: você escreve no dispositivo e ao conectar ao computador, durante a aula os alunos conseguem visualizar o texto. O professor deixa de usar "ferramentas" e passa a utilizar "interfaces" (JOHNSON, 2001, p. 74), ou seja, os hardwares (mesa digital) e softwares (*Whiteboard*), integrados com diversas linguagens e formas de textos, adquirem lugar em detrimento à lousa, estática e uniforme. Em outros termos, a apropriação desses recursos tecnológicos digitais, ou seja, *hardwares* e *Whiteboard*, atualizam e ressignificam as práticas do Professor E, como se pode verificar quando ela diz: '*ah, é esse que eu preciso pra sintaxe e pra fonética e fonologia*'. Nos termos da teoria dos Sistemas Adaptativos Complexos, o Professor E reorganizou e gerou adaptações para suas práticas de trabalho docente. Considerando o que afirmam Beckner, Blythe, et al (2009) o sistema é sempre adaptável, ou seja, o comportamento dos usuários se baseia em interações anteriores, e as interações atuais, juntamente com as anteriores contribuem para o comportamento futuro. A cada interação, a cada descoberta vão se introduzindo novas práticas que reverberam em outras, como uma ação em cadeia. A partir de uma interação com seu aluno, lá do ensino básico, o Professor E conseguiu desenvolver outras interações em suas aulas de Língua Inglesa a partir da interação com um recurso digital. Essas descobertas são constantes no período do ERE, como veremos adiante. Tal interação foi tão profunda que, se, nos excertos #03 e #04 os professores mencionam a lousa como recurso indispensável em suas aulas no pré-pandemia, o Professor E, que também sentia falta desse recurso, foi além e adquiriu a mesa digital que o auxiliou, como uma ferramenta adicional, em suas aulas. A pandemia é quem cria as condições para que isso ocorra com esse professor e por conseguinte, aquilo que podemos chamar de digitalização do processo de ensino que ocorreu também na utilização de outros recursos. Kenski (2012, p. 30), afirma que "as velozes transformações tecnológicas da

atualidade impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender. É preciso estar em permanente estado de aprendizagem e de adaptação”.

Assim como a lousa, considerada ferramenta analógica foi somada junto ao digital, por meio dessa digitalização do processo de ensino, durante as falas dos professores, alguns deles expuseram que, antes da pandemia, utilizavam muito material impresso em suas práticas, o que precisou ser adaptado, como diz o professor C:

**Excerto # 07**

[...] No presencial, eu cortava papel, tirava cópia, xerocando e depois pegava tudo trazia, corrigia, o aluno enfiava no caderno [...] (Professor A)

**Excerto #08**

Aulas que eu preparava com papel pardo e tal... coisas que você pode confeccionar pra trabalhar no presencial. [...] [antes] você buscava em livros e material físico. (Professor D)

**Excerto #09**

Aquilo tudo que era impresso e cortado na tesoura, agora vai ser digital. (Professor C)

Verifica-se nos trechos das entrevistas dos professores A, D e C, que eles tinham uma prática marcada pelo uso de recursos analógicos. A presença do digital não era tão frequente nas práticas desses professores que tiveram de se adaptar e recriar no *online*. Para o digital, o ‘tirar cópia, xerocar’ ou ‘preparar em papel pardo’ não se fez mais necessário. Essa prática nos faz observar a dependência do professor com o papel. O fato de ter que trabalhar na modalidade remota tira a zona de conforto desses professores, pois eles foram constituídos e habituados a trabalhar dessa forma. Mesmo em uma época de *smartphones* e computadores, no pré-pandemia, ainda persistia o uso frequente de material impresso e papel pardo, por exemplo. Para esses professores, a utilização desses materiais era a busca pela melhor prática a fim que os alunos aprendam com eficiência (ZOLNIER, 2007). O Professor D, ainda complementa sua fala dizendo que, antes da pandemia, preparava suas aulas com base em livros dentre outros materiais físicos, ou seja, o digital, como fonte de pesquisa era minimamente utilizado. Essa fala marca mais ainda a dependência e a necessidade da utilização de materiais analógicos em suas práticas.

O excerto #08, trazido pelo Professor C, faz uma referência do processo da digitalização do ensino. Considerando que esse professor já utilizava a tecnologia em suas aulas na pré-pandemia, ele corrobora a ideia de que, as práticas analógicas estão se adaptando para as

práticas digitais. O uso do pronome ‘tudo’ marca o avanço e a mudança que a pandemia ocasionou nas práticas dos professores, pois quase todas as práticas tiveram de sofrer alterações, principalmente as analógicas. Além disso, ‘tudo’ engloba uma variedade de gêneros e suportes, antes trabalhados analogicamente e, com a evolução das mídias digitais e o uso delas acentuado na pandemia, a tendência é de ampliação do uso, como podemos compreender da fala do professor C. É a marcação de tempo com o advérbio ‘agora’ que revela que as práticas atuais serão ainda mais digitais, pois as condições provocaram nos professores a necessidade de se letrar digitalmente, mesmo que sua prática seja marcada pelo analógico há anos. A fala do professor C vai ao encontro do que advoga Lemos (2003) no que tange à digitalização do processo de ensino e a forma como as redes eletrônicas e o digital são multimodais em que os computadores tem capacidade de produzir, reproduzir e aplicar o que antes era apenas no papel. A versatilidade e possibilidades com o digital são muito maiores do que com o material físico. Além disso, podem ser distribuídas rapidamente, em diferentes formatos e gêneros:

Com o digital, a forma de distribuição e armazenamento são independentes, multimodais, onde a escolha em obter uma informação sob a forma textual, imagética ou sonora é independente do modo pelo qual ela é transmitida. Nesse sentido, as redes eletrônicas constituem uma nova forma de publicação (a eletrônica), onde os computadores podem produzir cópias tão perfeitas quanto o original (LEMOS, 2003, p. 70).

A fala do Professor C, usuário da tecnologia em sala de aula, já nos revela que suas práticas continuarão no digital, convencido de que essa adaptação se tornou uma prática regular em suas aulas, descontinuando o uso total ou parcial de materiais analógicos.

Torna-se interessante observar que ao mesmo entendimento desses professores referindo-se às suas práticas analógicas como sendo mais significativas para seus trabalhos se marcam também por aspectos do digital em que eles reconhecem sendo mais pertinentes do que o presencial. Vejamos alguns exemplos:

#### **Excerto #10**

No presencial parece que as aulas **rendem menos**, aqui rende mais, não perde muito tempo, não tem situações como as conversas, nem como quando fica olhando pra lua. [...] na sala de aula presencial, tem aquelas situações ‘começa a aula, chega a pessoa atrasada... 2, 3, 5 atrasados, atrapalha’. (Professor C)

#### **Excerto #11**

Um dos grandes empecilhos da sala de aula presencial sempre foi uma questão da qualidade de conexão da internet. (Professor C)

**Excerto #12**

Aqui na nossa ida à UNEMAT, tem aquele perigo, gente que sai em cima da hora, ultrapassagem perigosa. (Professor E)

**Excerto #13**

A quantidade de trabalho compensa a questão do tempo de traslado. Eu saía de uma cidade a outra pra dar aula, então, eu trabalho mais, mas não preciso sair de casa de trabalhar. (Professor C)

O ensino presencial também ocasiona algumas situações que foram resgatadas pelos professores em suas falas. A desatenção e o desinteresse por parte dos estudantes parecem ser menos comuns no *online*, do que no presencial como observamos no excerto #10. Conversas paralelas alheias ao conteúdo e que podem prejudicar o curso da aula de Inglês são reclamações frequentes dos professores e que no digital se encerra ao menos ligeiramente (veremos mais adiante que, no *online*, a principal reclamação dos professores são os microfones desligados, o silêncio absoluto dos alunos nas aulas. É um contraponto que observaremos nas seções adiante). Podemos depreender da fala dos professores que a modalidade da aula também está relacionada ao rendimento dela. Por haver menos interrupções, segundo o professor, é possível aproveitar mais o tempo da aula, com menos possibilidade de atrasos, por parte dos alunos, já que o acesso à aula está a um clique.

Essa facilidade no acesso remoto elimina a necessidade de deslocamento, mencionada pelo Professor E. Antes da pandemia, a prática de ir à universidade presencialmente todos os dias, ocasiona riscos que envolvem trânsito, violência e afins. Muitos atrasados faziam o trajeto em alta velocidade colocando em risco sua vida e das outras pessoas. É isso que o professor E menciona e que o professor C, também traz a partir de outra perspectiva dentro do mesmo contexto.

Questionado se o ensino *online* demandava mais atribuições do que o ensino presencial e afirmando positivamente, o Professor C complementa que, para dar suas aulas precisava se deslocar entre uma cidade e outra. No ensino *online*, isso não foi mais necessário, porém as atribuições em seu trabalho aumentaram. Contudo, o professor não vê isso um problema, visto que, para ele, era melhor ter mais trabalho do que se deslocar exaustivamente entre dois municípios, podendo trabalhar de casa, como se verifica na sua própria fala (excerto # 13) quando diz que as aulas ‘rendem mais’, pois, evita atrasos, chega mais disposto, sem pressa para ir embora devido ao horário que as aulas acabavam, por volta das 23h, com possibilidades de extensão das aulas. No *online*, não há deslocamento, o acesso às aulas é feito pela *internet*.

E é sobre a *internet* que o Professor C também relata em sua fala, quando aponta falhas e qualidade desse item nas aulas presenciais. O Professor C relata que, na presencialidade, o acesso à internet era muito ruim nos espaços acadêmicos, impossibilitando promover atividades virtuais dentro das aulas de Inglês. Nas aulas presenciais, ao propor atividades diferenciadas a falta ou problema de conexão impede que a aula flua conforme o planejado. Dentro desse contexto, apenas o Professor C mencionou a questão da internet no período pré pandemia. Vale considerar que este professor tem em sua prática a incorporação frequente das tecnologias digitais e o fato de ele ter sido o único que mencionou os problemas de *internet* mostram a importância que ele dá a esse recurso.

Diante da exposição do contexto no período pré-pandemia e da realidade vivida e compartilhada por esses professores, passamos agora a compreender, a partir de suas falas, como foram as experiências durante a pandemia, ou seja, no período de aulas remotas. Os excertos foram extraídos das entrevistas realizadas com os professores e nos apontam de que forma, cada um adaptou suas práticas de ensino.

### **3.2.2 Os desafios do novo cenário: práticas durante a pandemia**

Durante a pandemia de Covid-19 houve a necessidade da suspensão de aulas no ensino superior, conforme Decreto Estadual (Decreto nº 407, de 16/03/2020). Em 1º de abril de 2020, o Governo Federal editou a Medida Provisória nº 934, que estabelece normas excepcionais para o ano letivo de 2020 da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 06/02/2020 (que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019.) Posteriormente, para garantir o direito às aulas, foi aberta a Portaria nº 544, de 16/06/2020 (BRASIL, 2020), que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas online em meios digitais enquanto durar a pandemia do Coronavírus.

Na UNEMAT, as aulas remotas tiveram início em 10 de agosto de 2020, após regulamentação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) e o Período Letivo Suplementar Excepcional (PLSE). Posteriormente, depois da aprovação das aulas remotas, também foi regulamentada a realização de bancas, reuniões e sessões virtuais, ampliando as práticas digitais remotas dentro do âmbito da Universidade do Estado de Mato Grosso.

Com todas essas mudanças provocadas pela pandemia a fim de manter o distanciamento social e evitar o contato e disseminação do vírus, muitas outras mudanças foram aprovadas pelos conselhos, como o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Conepe), que aprovou, no período entre agosto e dezembro de 2020, o Período Letivo Suplementar Excepcional (PLSE) (RESOLUÇÃO Nº 029/2020 – CONEPE) em que o estudante poderia fazer a matrícula nos componentes curriculares equivalentes em que está matriculado no período letivo 2020/1. Para quem não optasse por nenhuma disciplina, ou havendo reprovação, ficaria garantido o término do período letivo 2020/1, quando as atividades presenciais retornassem, tornando assim o semestre letivo mais flexível e sem prejuízos aqueles estudantes que não optassem pelo ensino remoto, tornando facultativa a matrícula neste período. Aqueles que fizessem a matrícula, poderiam se matricular em quaisquer turmas, limitando-se a 12 (doze) créditos ou 180 (cento e oitenta) horas, observadas as exigências de pré-requisitos estabelecidas por curso.

Os professores tiveram de adequar suas aulas para as alterações no desenvolvimento das atividades de ensino durante a pandemia com o estabelecimento de períodos letivos atípicos. Isso, foi uma das primeiras questões que os professores tiveram de refletir durante o planejamento de suas aulas. Diante desse novo contexto, já foram observadas as primeiras dificuldades no processo de ensino, como podemos observar na fala do Professor B:

#### **Excerto # 14**

tinham muito poucos alunos, tinham mais alunos no estágio, nas outras disciplinas não tinham muitos alunos, porque eles podem escolher e fazer depois... Enquanto está em ensino remoto, eles não têm obrigação de fazer as disciplinas e muitos deixaram pra fazer depois ou desistiram. Eles também podem faltar que eles não reprovam por falta. Você tem que atrair eles de alguma forma, senão eles não vão. Eles têm que fazer as avaliações, só que no período remoto, se por acaso, eles reprovarem, essa reprovação não fica no histórico deles. Eu achei que a gente teve que dar uma facilitada nas coisas. (Professor B)

A fala do Professor B mostra como foi a experiência diante do novo modelo de ano letivo estabelecido. O que o professor traz como relevante é a pouca presença e participação dos alunos o que gerou uma frustração, pois, habituado ao presencial com presença maciça dos estudantes nas salas de aulas e rigoroso controle de frequência, na modalidade remota, a flexibilização trouxe ainda mais desafios, como o de promover aulas mais atrativas. O desafio do professor neste contexto é, além de ministrar o conteúdo em uma nova modalidade, manter os alunos matriculados e evitar a evasão, fazendo com que o pouco público que está ali mantenha-se conectado. Além disso, segundo o professor, foi necessário *'dar uma facilitada*



*nas coisas*’, ou seja, produzir e exigir menos complexidade durante suas práticas de ensino de Inglês. Isso faz com que os alunos não tenham tanta dificuldade de acesso ao conteúdo, no que tange ao acesso digital quanto ao acesso pedagógico, já que o professor está presente somente de forma remota. A adaptação, tanto de docentes quanto de discentes implica em muitas mudanças com a incorporação de novos hábitos e acomodando novos comportamentos e conhecimentos. O que exigiu, nesse primeiro momento, a compreensão tanto de professores quanto de alunos. À luz dos Sistemas Adaptativos Complexos, observamos que os sistemas são capazes de se autoconfigurar (HOLLAND, 1997) e se adaptar às características correntes do processo ou do ambiente em que se inserem os agentes. Dessa forma, ter de mudar o curso das aulas, fazer novos planejamentos e aplica-los diante da nova modalidade de ensino, a remota, faz com que os professores tenham um novo caminho a trilhar, pois a nova realidade trouxe características que não são aderidas no presencial e isso faz com que os agentes, neste caso, os professores, se adaptem ao ambiente com as mudanças correntes que nele se impõem. Isso, se replicará ainda mais nos próximos excertos, pois as mudanças necessárias para se adequar a essa nova modalidade foram múltiplas.

Essa transição, do presencial para o remoto, forçou os professores a adaptar suas práticas de ensino imediatamente. Isso fica exposto nas falas dos entrevistados, uma vez que exige uma mudança na cultura de professores e alunos que tem enraizado o modelo de educação presencial que é formatado pela presença física de professores e alunos no mesmo espaço-tempo (MUGNOL, 2009). Inicialmente, como veremos nos excertos a seguir, houve uma frenética busca por aprendizagem e aperfeiçoamento para que os professores se sentissem capacitados a dar início às aulas remotas:

#### **Excerto # 15**

Foi uma correria... Professor não entendendo, grupos de WhatsApp, os professores perguntando como eu gravo vídeo, como eu faço isso, professores mais idosos assim, loucos, câmera: tem gente que comprou... Quando a gente soube que a gente ia entrar e ia gravar aula, eu fiz tudo no *powerpoint*, mas teve gente que comprou lousa, pintou parede da sala, colocou a câmera em pé, **como se fosse em sala de aula**. [...] Os professores fizeram uma rede, teve professor que veio aqui em casa: - ‘tô há 3 dias tentando fazer isso, mas não sou burro, não tá dando certo!’ e a gente ia se ajudando e no final, dava certo... (Professor B)

#### **Excerto # 16**

Com a pandemia a UNEMAT teve que se readaptar de forma diferente do que as escolas. E quando veio a quarentena, a UNEMAT teve que se organizar pra isso, porque o nosso público é diferente. Adaptar todo um plano de curso presencial para o remoto não é fácil. [...] **Os primeiros momentos foram**

**tensos, muito tensos.** Houve mudança na grade, depois começar a trabalhar no síncrono e assíncrono. São duas palavras que a gente nem ouvia falar e agora tá por toda parte. Na UNEMAT, nós saímos do SAGU e fomos pro SIGAA. Então são três momentos: estávamos mudando a grade, fomos pro modo remoto e mudamos o sistema. Primeiro a gente passou por uma formação de como trabalhar com conteúdo online. Segundo uma formação de como trabalhar com o programa. Terceiro, uma formação pessoal compartilhada de como postar as coisas. Porque pessoal compartilhada: descobri uma coisa... Um colega pergunta... ‘Gente, alguém sabe como fazer tal coisa?’ Essa socialização, **esse compartilhar foi muito importante. Ele não reteve e foi muito importante. Foi muito bonito o compartilhar, o ajudar mesmo à distância. Foi uma coisa impressionante.** (Professor E)

Em ambos os excertos podemos observar a apreensão dos professores no início da mudança do presencial para o remoto. Muitos deles estavam sem saber o que fazer e a quem recorrer. O Professor E, descreve esses momentos como ‘tensos, muito tensos’. Isso mostra como a repentina alteração para as práticas digitais assustaram esses professores que tinham o desafio de ministrar suas aulas em um novo formato, mas sem a formação inicial suficiente para esse fim, em específico. Mesmo a UNEMAT tendo promovido, em agosto de 2020, a Semana Pedagógica do Ensino Remoto Emergencial, em que estiveram disponibilizadas palestras com a finalidade de contribuir na formação dos professores sobre o ensino remoto e discutir as habilidades necessárias para a construção de um novo modelo de trabalho. Diante desse novo contexto, os professores precisaram se ajustar e refletir sobre suas metodologias de ensino e novas formas de interação entre seus alunos, buscando formas de atingir a solução através de sucessivos ajustes e interações com o problema. Por isso, de forma emergencial, criaram uma rede de ajuda independente, numa prática de aprendizagem colaborativa (OLSEN & KAGAN, 1992) em que trocavam as informações socialmente e contribuía mutuamente para resolver os problemas e dúvidas que iam surgindo. Esses agentes do sistema estão inter-relacionados, ou seja, formados por um grande número de elementos ativos que, são diversificados, quer na forma, quer na capacidade (Holland, 1997). Esses elementos, ao trocarem as informações e aprender acerca das novas necessidades que o digital impõe vão se adaptando e acumulando experiência. O Professor E também menciona essa atuação e como ela foi fundamental para o início desse processo. Podemos destacar um trecho interessante em sua fala, que diz: ‘*esse compartilhar foi muito importante*’ (Professor E). Através desse compartilhamento de informações que as práticas iniciais foram se constituindo e os professores que adotavam há muitos anos metodologias analógicas foram se inserindo no contexto digital, de maneira súbita e emergencial, mas, foi esse o momento de contato primário com a maioria das ferramentas que viriam a ser utilizadas posteriormente. Além de precisar conhecer as ferramentas e suas funcionalidades, os professores precisaram buscar novas formas de interagir com seus alunos,

conhecer melhor os discentes de diversos campus, já que poderiam se matricular em diversas disciplinas, e reconhecer as novas necessidades desses alunos. Foram muitas as aprendizagens profissionais e o apoio a colegas de profissão contribuiu para facilitar esse processo. Observamos que os professores mais experientes na prática presencial também tiveram dificuldades na execução inicial de sua prática digital. A interação entre eles facilitou a atuação dos agentes no sistema com as novas regras. Houve o exercício de aprender novas maneiras de ensinar e colocar em prática diferentes metodologias antes nunca aplicadas. Oliveira (1997), aponta que deve haver, por parte das instituições, uma preocupação com a capacitação dos professores, pois verifica-se quase total o desconhecimento dos professores do que seja informática. Mesmo após mais de duas décadas após a publicação do texto de Oliveira (1997), essa citação se mantém atual por Morais (2021) quando advoga que, ainda hoje, muitos professores não possuem o conhecimento adequado para a utilização de novas ferramentas para a elaboração de suas aulas. Ainda nessa seara, Almeida e Valente (2012), afirmam que adaptar-se ao uso das tecnologias com a finalidade do exercício pedagógico vai muito além das mídias em si, compreende também informações, linguagens, relações culturais, espaços e tempos. Para os docentes que estavam isolados em suas casas, esse estágio inicial das aulas remotas veio carregado com grande tensão no que tange às metodologias habituais e suas práticas de ensino. Esta fase inicial exigiu do professor adaptabilidade e flexibilidade para essas novas práticas e, principalmente o uso das ferramentas tecnológicas.

No excerto # 16, o Professor E, descreve as principais mudanças que ocorreram neste período inicial, entre elas, mudança na grade, mudança no sistema e, principalmente, a mudança da modalidade de ensino. Nos excertos acima observamos as imediatas adaptações que os professores fizeram para poder ministrar suas aulas. O Professor B, traz, além das suas experiências, experiências de outros professores, ou seja, as adaptações e dificuldades diante do novo contexto foram vividas por muitos profissionais. Tais tensões podem ser explicadas pela TSDC, quando observa que essas transformações se dão de forma imprevisível e passíveis de desencadear ações drásticas e profundas (COSTA, 2018). A própria pandemia é um fator que se deu de forma imprevisível e que reverberou em uma mudança radical no sistema de ensino. Dentro desse sistema, muitas outras mudanças, também imprevisíveis foram ocorrendo forçando a adaptação por todos, principalmente pelos professores. Ao estar em um sistema com ações imprevisíveis, os agentes vão se deparar com constantes mudanças e isso os afetará diretamente, por isso a necessidade de adaptação regularmente.

As maiores dificuldades se dão, principalmente, porque esses professores já estavam muito tempo habituados com práticas do presencial. Isso é ratificado, na fala do Professor E,

quando ele diz que houve profissionais que adquiriram a lousa, fizeram adequações em seus espaços domésticos para comportar uma espécie de sala de aula física (tradicional) para a prática digital. Com isso, observamos que o Professor E, no excerto # 06, no capítulo anterior, não aplicou sozinho o uso da lousa, ferramenta analógica utilizada no digital, e que isso foi comum neste período. O ato de adquirir uma lousa, pintar a parede, posicionar a câmera de forma que o aluno simulasse ver uma sala de aula presencial, quando na verdade, trata-se da residência do professor. A expressão “*como se fosse em sala de aula*”, utilizada no excerto #15 aponta para isso. Considerando o que afirma Novelli (1997) o espaço *online*, não deixa de ser também uma sala de aula. A presença da conjunção comparativa *como*, “*como se fosse*”, marca a referência que o Professor B faz à sala de aula presencial, pois o espaço na casa dos professores foi reconfigurado para um espaço de sala de aula presencial, através das adaptações físicas e de atuação dos sujeitos. Essa dinâmica impõe ao sistema um outro nível de organização, de acordo com Silva (2008, p.32) se cria uma “desordem, que, por seu turno, fará emergir uma nova ordem” e assim sucessivamente. Dessa forma, a desordem inicial, do rompimento das aulas presenciais fez surgir uma nova ordem que é a da sala de virtual (que apresenta, inicialmente traços marcantes do presencial no digital, mas que depois vai se reconfigurar em nova ordem, conforme os professores vão explorando e conhecendo e novas possibilidades dentro do digital ocasionando uma nova ordem e assim reiteradamente).

Dentro dessa nova realidade imposta pela pandemia e com a busca constante de aprendizado e aprimoramento neste cenário, as aulas remotas perduraram por quase dois anos, retomando a presencialidade em março de 2022. Ao longo desse tempo, muitas experiências ficaram marcadas pelos professores e foram expostas durante as entrevistas. Antes do início do ERE, houve uma capacitação promovida pela UNEMAT direcionada aos discentes para que passassem a utilizar o SIGAA, principalmente para a formação para a criação das Turmas Virtuais enquanto Ambiente Virtual de Aprendizagem na oferta ERE.

O SIGAA (Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas) é um programa de gerenciamento de disciplinas e informações acadêmicas para discentes e docentes. Através do SIGAA, é possível fazer a emissão de documentos e ter acesso a informações sobre pesquisa, ensino e extensão. Além disso, há a possibilidade da criação de turmas virtuais, em que o docente tem um acesso mais fluido aos estudantes e por sua vez, os discentes têm acesso amplo a inúmeros recursos acadêmicos e pedagógicos, como acessar a matriz curricular, avaliações, notas, material de apoio, frequências, cronograma letivo e até tramitar processos dentro da plataforma. Para ter acesso ao SIGAA, o usuário precisa criar um login, com o e-mail institucional e uma senha. Tanto alunos quanto egressos têm acesso ao SIGAA e suas

funcionalidades. O SIGAA, segundo um levantamento feito pela Superintendência de Informática UFRN<sup>6</sup>, já está implantado em mais de 18 instituições educacionais pelo Brasil e em constante implantação em diversas outras.

O uso do SIGAA foi uma orientação das equipes gestoras da UNEMAT para se trabalhar durante o ERE. Diversos tutoriais e vídeos curtos foram disponibilizados no YouTube, no canal da PROEG<sup>7</sup> com as mais diversas orientações. Além disso, documentos também foram publicados a fim de promover a formação dos professores em relação ao acesso e uso do SIGAA, como o “Manual de orientação de uso do módulo acadêmico do SIGAA e outros sistemas”<sup>8</sup>.

### Imagem 1

**Imagem 1:** Página inicial de acesso ao SIGAA da UNEMAT. Fonte: o autor.

<sup>6</sup> Dados disponíveis em <<https://institucional.ufrj.br/guiadoestudante/conheca-o-sigaa/>> Acesso em 10.jul.2022.

<sup>7</sup> O canal da PROEG (Pró-Reitoria de Ensino de Graduação) foi criado em 2013, porém a incidência de publicações é observada no período da pandemia, em que há um número maior de vídeos publicados. Ao todo, o canal tem, aproximadamente 50 mil visualizações. Após o período pandêmico, o canal continuou a ser utilizado com publicações periódicas. Os vídeos e tutoriais estão disponíveis no link <<https://www.youtube.com/channel/UC4nGFKaQlazsXu7ZErmQLog/videos>> Acesso em 18.jul.2022.

<sup>8</sup> O manual está disponível na internet, por meio do SIGAA, disponível em <[sigaa.unemat.br](http://sigaa.unemat.br)> sigaa > verProducao> Acesso em 18.jul.2022.

## Imagem 2

**UNEMAT - SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas**

WELLINGTON DIAS SILVA *Alterar vínculo* Semestre atual: 2022.2

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM LINGUÍSTICA - CAC (11.01.03.01.02.04)

Módulos Caixa Postal Abrir Chamados  
Menu Discente Alterar senha Ajuda

Enso Pesquisa Extensão Bolsas Ambientes Virtuais Outros

**Não há notícias cadastradas.**

**TURMAS DO SEMESTRE**  
Nenhuma turma neste semestre [Ver turmas anteriores](#)

**COMUNIDADES VIRTUAIS QUE PARTICIPA ATUALMENTE**

**MINHAS ATIVIDADES**  
Não há atividades cadastradas para os próximos 15 dias ou decorridos 7 dias.

**FÓRUM DO CURSO DE LINGUÍSTICA**

Caro Aluno, este fórum é destinado para discussões relacionadas ao seu curso. Todos os alunos do curso e a coordenação tem acesso a ele.

[Cadastrar novo tópico para este fórum](#) [Visualizar todos os tópicos para este fórum](#)

Título	Autor	Respostas	Data
Calendário Acadêmico 2020/1 e 2020/2 (EAD)	douglasnodari	3	25/05/2021 09:55:57

**Mensagens**  
[Atualizar Foto e Perfil](#)  
[Meus Dados Pessoais](#)

**WELLINGTON DIAS SILVA**

Fórum de CURSO Acesso Externo Periódicos CAPES  
Comunidade Virtual

**Regulamento dos Cursos de Pós-Graduação**

**Dados Institucionais**

Matrícula: \_\_\_\_\_  
Curso: LINGUÍSTICA/PPGL - CACERES  
Nível: MESTRADO  
Status: ATIVO  
E-Mail Institucional: wellington.dias1@unemat.br  
Entrada: 2021.1  
Orientador: VALDIR SILVA  
Área: ESTUDO DE PROCESSOS LINGUÍSTICOS  
Linha de Pesquisa: ESTUDO DE PROCESSOS DE PRÁTICAS SOCIAIS DA LINGUAGEM

**Imagem 2:** Minha própria sessão do SIGAA logada. Aqui, é possível observar algumas funcionalidades do programa, dados do acadêmico, do curso e outras informações úteis. Fonte: o autor.

## Imagem 3

**PROEG UNEMAT** PRO REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO PROEG  
484 subscribers [SUBSCREVER](#)

INÍCIO **VÍDEOS** PLAYLISTS CANAIS ACERCA DE

Carregamentos [ORDENAR POR](#)

3:29 Primeiro período de solicitação de matrículas... 54 visualizações • há 6 horas

UNEMAT 8:00 Solicitação de Regime Domiciliar, Licença... 723 visualizações • há 1 mês

UNEMAT 7:01 Validação do Comprovante de Vacinação - UNEMAT V2 39 visualizações • há 4 meses

UNEMAT 6:59 Tutorial - Validação do Comprovante de Vacinação... 105 visualizações • há 4 meses

UNEMAT 3:52 Portal Direção de Faculdade - SIGAA - UNEMAT 53 visualizações • há 4 meses

Expedição da Declaração de Conclusão de Curso

Expedição do Histórico Escolar

UNEMAT 4:20 Plano de Matrículas - Alunos Ingressantes - Coordenação

UNEMAT 4:10 Tutorial - 1º Período de Solicitação de Matrícula no SIGAA

UNEMAT 2:54 Cadastro do Plano de matrículas 2021?

UNEMAT 2:29 Envio de diários e planos de curso - SIGAA INFMAT

**Imagem 3:** Canal da PROEG no Youtube com tutoriais de acesso ao SIGAA. Fonte: o autor.

O desenvolvimento e a implementação de ferramentas tecnológicas com o objetivo de melhorar a educação e auxiliar os professores em suas práticas vem ganhando espaço

(MOTTERAM, 2013) e tornou-se mais intenso na pandemia. Com isso, todos esses meios de formação foram disponibilizados para os professores que tiveram de usar o SIGAA e outras ferramentas em suas práticas de ensino. Nos excertos a seguir, vamos discutir como foi o trabalho desses professores não só com o uso da plataforma, mas com outras que os professores buscaram de forma independente para incorporar em suas práticas. Todos os entrevistados foram unânimes em reconhecer que foram informados sobre o curso de formação, que houve o acesso a ele e que ele foi ministrado antes do início do ERE. Goldbach e Macedo (2007) advogam a importância de cursos de formação e atualização para os professores a fim de proporcionar múltiplas e modernas estratégias de ensino, como o uso de equipamentos de informática. Vejamos, nos excertos abaixo, as considerações dos professores sobre a plataforma.

#### **Excerto # 17**

Eu gostei do SIGAA. Estou gostando dele. Apesar de que eu já usava um pouquinho só na pós, mas não tanto como agora. Eu gostei porque fica tudo lá, tudo. Por exemplo: você manda e-mail aos alunos por lá, manda as tarefas por lá, fica tudo registrado no e-mail, as datas e etc. Quando estipulava datas cada aluno entregava numa data diferente e ficava tudo perdido no seu e-mail. No SIGAA é esse dia e pronto. Essa coisa de fóruns, que agora que eu peguei o ritmo, porque eu vi os outros colegas fazendo e achei muito legal, aí tem tipo Facebook, por exemplo, eu posso colocar lá nas notícias: ‘entrem nesse site aqui e façam isso...’ É como se fosse um Facebook de ensino entre aluno e professor. Tudo que você quer fazer, você consegue fazer por lá. Você grava sua aula e ela fica lá gravada. As avaliações eu ainda não entendi direito, então, por enquanto, eu ainda faço, normal, igual no presencial. Eu gostei muito de postar vídeos, postar material... Enfim, gostei, *tô* gostando. (Professor A)

#### **Excerto # 18**

Utilizei o SIGAA e não tive problema porque minha sala tinha poucos alunos, então o SIGAA foi bom, fiz tudo o que eu queria. Tinha o *link* para as coisas e no WhatsApp eu avisava pessoal; ‘coloquei alguma coisa no SIGAA, os alunos tinham dúvidas de alguma coisa e perguntavam no WhatsApp. (Professor B)

#### **Excerto # 19**

Eu gosto do SIGAA, ele só tem que chegar de forma mais clara para os alunos, alguns alunos me mandam e-mail, se descobrem meu número de WhatsApp, me mandam mensagens perguntando. Eu gosto do SIGAA, acho que a gente pode continuar com ele, acho que ele oferece de forma completa, basicamente, tudo o que eu precisei. Acho muito fácil inserir conteúdo, só que, por exemplo, eu vou descobrindo as coisas. (Professor D)

**Excerto # 20**

O curso que nós fizemos ajudou? Sim. Por que tinha muita coisa que a gente não conseguia fazer. **E nós aprendemos muita coisa entre nós.** Sempre tem o curioso que não tem medo de clicar 'se apagar eu faço de novo'. Muita coisa agilizou, por exemplo, as avaliações, que são parecidas com o GoogleForms, você consegue programar as atividades, e deixar postada e no dia o programa lança pra você e você já vai receber na sua página que tem uma atividade de Língua Inglesa. [...] (Professor E)

Podemos depreender a partir das falas desses professores que eles aprovaram a utilização do SIGAA em suas práticas de ensino, durante a pandemia. A plataforma oferece inúmeros recursos que facilitaram e centralizaram o trabalho. O Professor A, por exemplo, expõe em sua fala que já utilizava o SIGAA, mas de forma restrita nos programas de pós graduação da universidade. Na pandemia, a utilização da ferramenta foi obrigatória também nos cursos de graduação. Tudo aquilo que era feito no presencial, adquiriu aspectos virtuais, como enviar e receber trabalhos, tarefas e promover discussões. São aspectos do presenciais que migraram para o digital com o uso do SIGAA. Mesmo práticas já consideradas digitais, com o SIGAA, adquiriram uma forma de organização, pois, como o Professor A relata, o e-mail já era utilizado antes da pandemia para o envio e recebimento de trabalhos, porém, com o SIGAA, isto ganhou uma organização maior, pois não é admitido o envio de trabalhos fora do prazo estipulado. Isso foi reduzido ou encerrado com o envio de trabalhos atrasados e que incomodava esse professor. Entretanto, o uso do e-mail continuou acelerado e até acentuado, pois, tanto alunos, quanto professores o utilizavam, estendendo sua comunicação para além do SIGAA. Outra ferramenta que permaneceu e ascendeu o uso para fins pedagógicos foi o *Whatsapp*. Observamos nos relatos dos Professores B e D que a ferramenta foi utilizada em suas práticas para suprir uma necessidade de comunicação imediata que o SIGAA não dispõe. Mesmo havendo a resistência de alguns professores em compartilhar seus números de WhatsApp, na pandemia, isso foi necessário, como veremos mais adiante. Isso reforça que as práticas digitais antes da pandemia foram se alterando durante a pandemia, ou seja, aquilo que já era digital na presencialidade, durante as aulas remotas, ou ganharam força ou sofreram adaptações também para o período de isolamento. Ação essa que, por conseguinte, também modifica as práticas dos professores, pois agindo sobre as ferramentas e suas possibilidades, os professores vão construindo novas práticas.

Essa construção se deu paulatinamente durante o curso das atividades desses docentes. Podemos observar nas falas dos Professores A, D e E, que ainda há habilidades que precisam ser desenvolvidas no manuseio do sistema e que eles reconhecem que ainda precisam aprender,



marcado em falas como ‘eu vou descobrindo as coisas’ (Professor D). Formatar aulas em um novo modelo exigiu dos professores aprender uma série de novas habilidades e adequações para desenvolver seu trabalho com qualidade, mesmo sem conhecer as novas ferramentas de trabalho. Na fala do Professor E, observamos que, novamente, houve a ajuda mútua entre os colegas. O trecho: ‘E nós aprendemos muita coisa entre nós’ mostra que as dificuldades foram de muitos profissionais e que, ao compartilhar entre si, aprendiam e colocavam em prática as novas habilidades e como num ciclo isso ia se renovando, como no trecho ‘Essa coisa de fóruns, que agora que eu peguei o ritmo, porque eu vi os outros colegas fazendo e achei muito legal’ (Professor A). Aqui, o Professor A, se refere aos fóruns, que são espaços na internet disponibilizados para as discussões de um assunto com interesse específico, onde há compartilhamento de informações, opiniões e discussões (ver imagem 4). Quando o Professor A, aprendeu, por meio de seus colegas, a criar e publicar fóruns, ele quis aplicar isso em suas práticas. Depois de dominada a habilidade, essa tarefa tornou-se algo simples a ele que passou a explorar outras ferramentas, posteriormente e ir ampliando suas capacidades diante da plataforma. Há, a todo momento, uma construção e troca de informações dentro desse novo contexto em que todos compartilham inquietações similares. As práticas vão se construindo e se constituindo ao longo do percurso profissional de cada um.

O uso da tecnologia na sala de aula, seja virtual ou física, requer uma nova competência do professor: a fluência digital (DENARD, *et al.*, 2021). Além disso, segundo Silva (2014, p. 22), o docente “deve ter uma mente aberta para receber as inovações” e, por conseguinte, fazer uso pedagógico dessas inovações. Durante todo esse processo, ao dominar os espaços virtuais que vai ministrar suas aulas, o professor atua como tutor a favorecer esses novos ambientes de aprendizagem, “pois é ele quem pode assumir o papel de guia dos alunos para a execução de tarefas de forma ativa e com uma postura crítica” (DENARD, *et al.*, 2021, p. 05). É essa postura de orientador das ferramentas digitais que muitos professores assumiram, como observamos o relato dos professores B e D. Mesmo com a plataforma, muitos alunos entravam em contato com o professor para tirar dúvidas, principalmente, relacionada ao manuseio do SIGAA, fazendo do professor um tutor de tecnologia. Isso exigia do professor um conhecimento ainda mais profundo tanto sobre sua versão do sistema, quanto da versão dos alunos, que é diferente. Ao questionar ao Professor A, se ele precisou orientar os alunos sobre o uso da plataforma, vejamos o que ele disse:

### **Excerto # 21**

Muito!! Eu tirava foto da tela, colocava setinhas onde eles têm de ir... No SIGAA, tem a opção de você ver como professor e como aluno. Aí ia lá na opção visualizar como aluno e ia colocando as setinhas e tirando as fotinhos, fazia uma espécie de tutorial, sabe?

Eles se queixavam, às vezes, de coisas que eu fazia errado. Eu colocava um arquivo e eles reclamavam que o arquivo não estava lá. (Professor A)

Além das atribuições pedagógicas, os professores tiveram de lidar com o desafio de instruir seus alunos a realizarem as tarefas dentro da plataforma, afinal, era uma novidade tanto para docentes quanto para discentes. Percebe-se, em falas como a do Professor A, no excerto #21, uma deficiência do letramento digital por ambas as partes. Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) conceituam letramento digital como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (2016, p. 17). Para Buzato (2006, p. 07) letramento digital são conjuntos de práticas sociais que se sustentam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades definidas, em contextos socioculturais limitados geograficamente e temporalmente e naqueles construídos pela interação mediada por computador. Considerando que a nossa sociedade, atualmente, está imersa em contextos digitais, os multiletramentos são concernentes a necessidade de letrar-se nos mais diversos cenários, uma vez que o uso das tecnologias, principalmente nas escolas e universidades tem se intensificado.

Toffler (2014) revela que, o período em que vivemos representa uma série de revoluções. Depois da descoberta da agricultura (primeira onda de revolução), da Revolução Industrial, (segunda onda de revolução) agora, experimentamos a terceira onda, que se refere às várias transformações que a nossa sociedade vem sofrendo, com destaque aos avanços na tecnologia, o que provoca alterações na comunicação e na propagação de informações, sobretudo no contexto educacional. Inevitavelmente, com essa terceira onda, proposta por Toffles (2014) e a prevalência da tecnologia em múltiplos espaços, surgiram novas formas de ensinar e aprender. Mesmo a digitalização transformando os mais variados espaços, diante de um contexto novo, muito se tem a descobrir e isso faz com que haja as redes de colaboração e troca de experiências, de forma encadeada. Inicialmente, os professores, em sua rede, fizeram o curso disponibilizado pela UNEMAT, trocaram informações entre si sobre o que tinham dificuldade e posteriormente auxiliaram seus alunos para que eles conseguissem prosseguir com seu curso no período da pandemia. É assim que se manifestam os sistemas complexos, atingindo a solução através de sucessivos ajustes e interações com o problema (Holland, 1997). Essas

dificuldades são explicadas, uma vez que ainda não somos uma sociedade completamente letrada digitalmente e que os problemas surgem continuamente, exigindo a busca de soluções por parte dos professores. Além disso, os Sistemas Dinâmicos Complexos são complexos à medida que são diversos, e são adaptativos, pois, têm a capacidade de mudar e aprender, adquirindo experiência (SEBA, 2020). A cada novo desafio que exigia uma nova prática, esses professores adquirem experiência e se renovam na prática de aprender e avançar na necessidade e busca efetiva de letrar-se digitalmente

A pandemia forçou a aceleração desse letramento, mas não exigiu que todos o fizessem. Esse processo é construído ante às necessidades impostas. Da mesma forma, também não existe o ‘letramento grau zero’ ou iletramento, como afirma Tfouni (2004). Havia aqueles alunos e professores que tinham mais experiências com ferramentas digitais e não tiveram tanta dificuldade, como veremos adiante. Tfouni (2004) explica que existem os vários graus de letramento, obtidos das experiências da vida cotidiana. Ribeiro (2017) afirma que a escola e o professor podem ser entendidos como os mais prováveis multiplicadores do letramento digital. Foi isso que pudemos observar nas falas dos professores, quando observamos que eles acumulam o papel de tutores digitais para seus alunos a fim de que suas propostas pedagógicas sejam elaboradas. Quando o Professor D diz: ‘[O SIGAA] tem que chegar de forma mais clara para os alunos’, ele manifesta o desejo de uma formação da plataforma estendida também aos alunos para que os professores não precisem acumular também esta demanda. É uma possibilidade de ampliar o letramento digital de discentes para que eles atuem de forma autônoma na busca pelo conhecimento. A dificuldade de acesso por parte dos alunos também interfere na prática pedagógica dos professores, pois precisam dispensar tempo para orientar os alunos sobre utilizações da plataforma. Umbelina (2012) expõe quais são as duas principais implicações para a inclusão da tecnologia na educação:

A inclusão de tecnologias na educação, ainda que tenha servido para potencializar as ações didáticas e promover transformações positivas, não ocorreu de forma tranquila, por envolver muitas implicações no processo, tocando em, pelo menos, duas questões-chaves: formação docente e mudanças de práticas pedagógicas. (UMBELINA, 2012, p.2)

Sabemos que os desafios do ensino remoto são muitos, principalmente, porque exigiu uma série de adaptações dos professores e de alunos. Ensinar e letrar digitalmente em alguns aspectos, foram práticas recorrentes neste período. Devemos levar em consideração que além do desafio de conduzir esses alunos digitalmente para a realização das tarefas, o professor tem de refletir que esses alunos possuem níveis diferentes de letramento e de proficiência na língua que estão ensinando. Não basta incluir as tecnologias, é preciso integrar o desenvolvimento da

habilidade tecnológica com o desenvolvimento da habilidade linguística. Buzato (2003) afirma que:

[...] assim como professores e aprendizes possuem diferentes níveis de proficiência na língua alvo e de fluência em suas variedades falada e escrita, também diferentes graus ou níveis de letramento digital estarão presentes num determinado grupo de aprendizes e professores trabalhando no contexto online. (BUZATO, 2003, p. 06)

Até mesmo os professores que não tinham muito domínio com a tecnologia, tiveram de aprender e ensinar o manuseio de ferramentas, como o SIGAA, por exemplo, utilizado para fins técnicos e pedagógicos. Contudo, podemos considerar a partir das falas dos professores que mesmo com as dificuldades, eles aprovaram o uso do SIGAA como plataforma acadêmica institucional. Observemos agora, os relatos do Professor C que aponta o SIGAA como uma plataforma boa, porém com alguns recursos que podem ser melhorados a partir de sua visão. É importante considerar que este professor possui uma larga experiência em estudos e práticas relacionadas à tecnologia. Vejamos a avaliação que ele faz:

#### **Excerto # 22**

O SIGAA é uma plataforma muito completa e boa. Porém, ela é pouco intuitiva, o que é pouco intuitiva nesse cenário? É que a estrutura é muito simples, muito quadrada. Eu já trabalhei no curso de Letras, em Cáceres, tudo presencial, mas eu trabalhava de maneira híbrida, porque eu desenvolvia atividades, nós tínhamos uma sala de aula *online* dentro Facebook. Então comparada a minha sala de aula do Facebook quando eu tinha na graduação, o SIGAA deixa muito a desejar. Eu penso que se a gente utilizasse o Facebook ia ser bem mais interessante. [...] Os botões de acesso poderiam ser mais intuitivos, mais simples. O *layout* poderia ser mais confortável, menos quadrado, poderia conter menos palavras e mais ícones. **Todo mundo que navega na internet tem muito clara essa questão**, lugar de clicar pra comentar, usa só o balãozinho de comentar, por exemplo. Os fóruns por exemplo, a pessoa ao invés de comentar, tem que clicar em responder, pra poder comentar o tópico comentado por algum colega, ao invés dos alunos comentarem na minha postagem de abertura do fórum, eles têm que criar um novo tópico, é muito chato, eu penso que é nesse aspecto que deixa a desejar. São muitos caminhos que você tem que ficar percorrendo, ao invés de ter atalhos, é muito mais rápido se tivesse um menu, uma barra lateral, atalho para fórum, atividades e outras coisas. (Professor C)

Podemos observar que as práticas utilizadas pelo Professor C, já são mediadas por tecnologia antes mesmo da pandemia. No trecho, ele relata que, no período presencial, já ministrava aulas de maneira híbrida. Sobre esta modalidade, segundo Andrade e Monteiro *apud* Júnior (2016):

O Ensino Híbrido é o emprego de metodologias do ensino presencial, unificados aos métodos de ensino online, no desenvolvimento diário do processo de ensino e aprendizagem. A ideia central dessa metodologia tem a ver com educação embasada em projetos e pesquisas com o auxílio de plataformas virtuais. [... Hibridização do ensino proporciona aulas aprazíveis, modernas, brandas, participativas e flexíveis, ou seja, aparta o aluno da inércia, da posição de ouvinte passivo, como ocorre em aulas tradicionais expositivas, para posição de aluno protagonista do seu aprendizado que o envolve em atividades complexas e desafiadoras motivando-o a participar da construção do seu conhecimento de forma ativa, ora interagindo com outros alunos em grupos, ora individualmente. (ANDRADE E MONTEIRO *apud* JÚNIOR, 2016, P. 33)

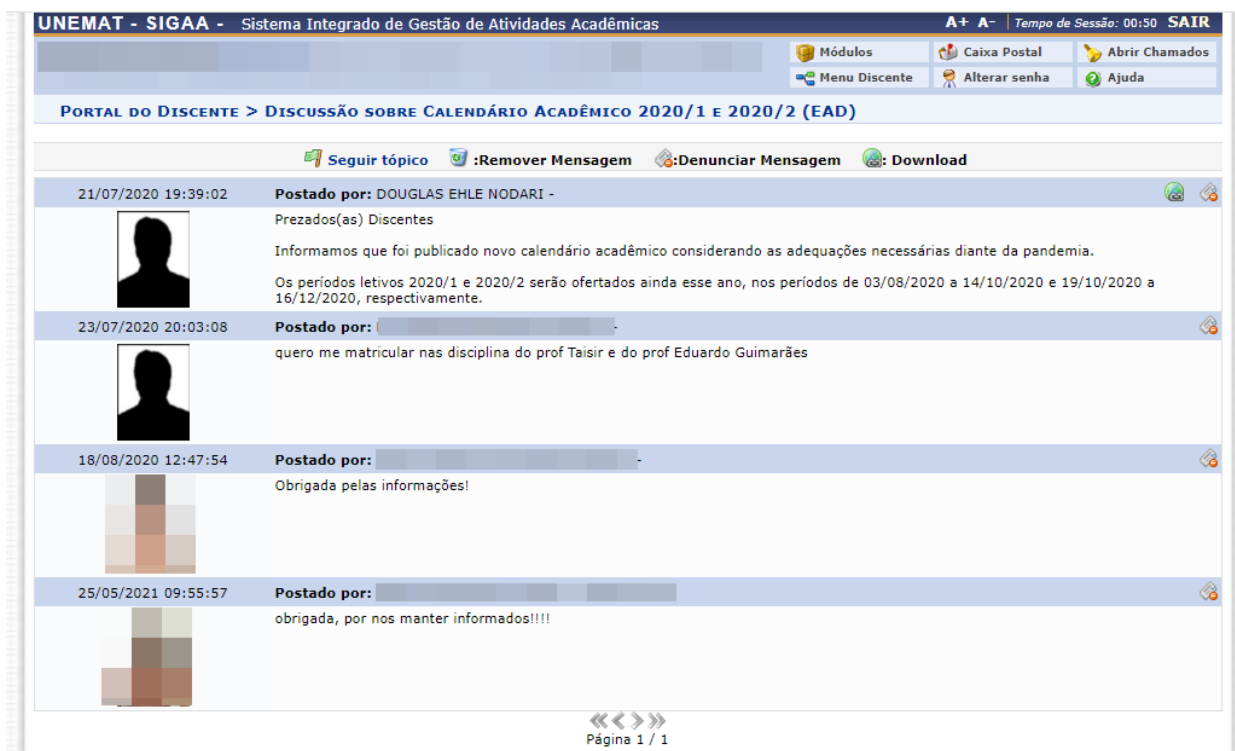
O Professor C, segundo sua fala, já aplicava esta metodologia com seus alunos antes da pandemia, contemplando em sua prática, atividades presenciais, unificadas com métodos de ensino online, neste caso, a sala de aula do Facebook. Essa prática já desconstruía o ensino tradicional, pois se valia de recursos digitais para ocorrer, acessando informações através das TDIC, proporcionando ao aluno metodologias diferentes e inovadoras. O professor adotou essa prática diante da necessidade que sentiu em si e da observância de que o aluno contemporâneo exige a inserção de metodologias mais modernas, como o ensino híbrido, por exemplo. Ao utilizar o Facebook como recurso de atividade, são ampliadas as possibilidades de compartilhamento de informações, imagens, valores e objetivos relacionando-se com autonomia através da internet e a publicação de uma variedade de recursos, como textos multimodais, criação de grupos e outras redes interativas que permitem classificação e localização de informações, além de integração com outros canais e dispositivos. Sendo o Facebook, com características mais familiares e atraentes, segundo o professor, o SIGAA poderia ter recursos como os do Facebook, com uma identidade mais moderna e que facilitasse a navegação por parte dos usuários ou mesmo fosse feita a utilização da própria rede social nas aulas, dado o sucesso de sua experiência.

O Professor C, sugere alterações também no *layout*, ou seja, na distribuição e arranjo dos elementos gráficos do SIGAA. A inserção de menos textos e mais ícones e com botões mais intuitivos, que levassem o usuário a encontrar o que procura com mais facilidade. Para esse professor, esses elementos são levados mais em consideração do que para os outros professores entrevistados, pois sua prática digital recorrente o leva a analisar e considerar aspectos que para outros professores são indiferentes. Quando o Professor C diz: ‘todo mundo que navega na internet tem muito clara essa questão’ ele alega que, os usuários mais frequentes da internet, assim como ele, já se familiarizaram com um tipo de layout e que, deparados com o do SIGAA, isso gera um estranhamento. Para ter essas observações é necessário ter outras experiências nos gêneros digitais (MARCUSCHI, 2005) para reconhecer quais pontos podem ser melhorados ou

alterados dentro da plataforma, o que, consecutivamente, melhora a experiência de alunos e professores. Quanto mais intuitiva, como sugere o professor, menos instruções os professores tem de dar durante as aulas.

A criação de fóruns, por exemplo, foi muito frequente durante a modalidade de ensino remota. Os fóruns são espaços de discussão que promovem aos usuários debater sobre um determinado tema. No SIGAA, a construção de fóruns é feita adicionando tópicos a uma postagem inicial feita pelo professor. Abaixo, temos um exemplo de fórum, com uma mensagem da secretaria do Programa de Pós-Graduação em Linguística de Cáceres (PPGL) aos discentes. Podemos observar na imagem as discussões – questionamentos e ratificações feitas por discentes em um fórum.

#### Imagem 4



**Imagem 4:** Impressão de tela exemplificando um fórum no SIGAA. Fonte: o autor.

O Professor C faz sugestões de aprimoramento dessa ferramenta de forma que se torne mais dinâmica, ágil e direta. A utilização dos fóruns contribui para a discussão de temas durante as aulas, de forma escrita, já que os momentos síncronos compreendem poucas horas em relação a carga horária da disciplina. O fórum foi um novo recurso que os professores tiveram de aprender a usar e que, durante o uso, começam a perceber os pontos a serem melhorados na plataforma. É a utilização das ferramentas de forma crítica. Assim como os professores

precisaram aprender a usar essas ferramentas, eles também obtiveram um olhar crítico sobre elas, de forma que favoreça a prática nos ambientes digitais. Sobre as competências digitais desse professor antes da pandemia e aplicado ainda mais nesse período e a constante utilização dos meios digitais, que passou de opcional no pré pandemia, para compulsório no período pandêmico, faz-nos refletir sobre o que afirma Castells (2010) de que a produção, o processamento e a informação são fontes de produtividade fomentadas pelo avanço das TDIC e isso faz com que o desenvolvimento das tecnologias estabeleça novas formas de relação entre conhecimento, cultura e trabalho o que reverbera também na educação. A utilização de recursos criativos já era uma necessidade antes da pandemia, durante o fenômeno tornou-se necessária, desenvolvendo habilidades com novas tecnologias e novas linguagens em estudantes e professores (Anderson, 2001). Essas habilidades vão se construindo e fortalecendo ao longo das experiências. Muitas técnicas são aprendidas e outras continuam sendo utilizadas e até ampliadas para fins educacionais, como veremos nos excertos abaixo. Além do SIGAA, os professores incorporaram outras ferramentas em suas práticas, como podemos observar nos excertos a seguir:

#### **Excerto # 22**

Em todas as turmas nós precisamos fazer grupos pelos WhatsApp. E-mail eu evitava. Eles adoravam enviar coisas pelo e-mail, mas eu evitava: ‘manda lá no SIGAA’. Era mais o WhatsApp que a gente utilizava para se comunicar, como: ‘professora, hoje vai ter aula?’, ‘não tô conseguindo entrar no endereço’ ‘dúvidas sobre as atividades’. A gente fazia também pelo Google Meet, depois eu vou ao Youtube, passo pro meu canal, aí de lá eu copio o link e joga no SIGAA. (Professor A)

#### **Excerto # 23**

Utilizei o SIGAA e o WhatsApp. [...] fiz tudo o que eu queria, tinha o *link pras* coisas e no WhatsApp eu avisava: “pessoal, coloquei alguma coisa no SIGAA”. Os alunos tinham dúvidas de alguma coisa e perguntavam no WhatsApp. Então basicamente SIGAA e WhatsApp, Google Forms, PowerPoint, Youtube, Google Meet. (Professor B)

#### **Excerto # 24**

Além do SIGAA, dentro das minhas atividades pedagógicas, nas aulas assíncronas, eu uso o Duolingo, que é de praxe, acho ótimo, a plataforma do *Language For Schools*, uso Kahoot, uso o WhatsApp, o Drive e o Youtube, que é lá que eu carrego meus vídeos. (Professor C)

### Excerto # 25

Usei o Google Drive. Eu criei um e-book, usando um aplicativo do GoogleDrive, com uma configuração diferente. Eu também criei arquivos de word pra todos os acadêmicos e compartilhei o link para eles serem editores. Eu *tava* lendo o que ele *tava* digitando e corrigia. A pandemia mostrou pra nós professores a pensar de fora e não o inverso. (Professor E)

É muito interessante observar como cada professor elegeu uma ferramenta ou várias ferramentas para adequar-se à nova realidade de ensino. Diante da necessidade e do conhecimento digital de cada um, foram escolhidos programas e aplicativos para que as práticas de ensino se estendessem. O Professor A, por exemplo, fez uma alteração nas suas práticas no que tange ao envio de documentos. Ao invés de enviar no E-mail, como os alunos estavam acostumados, a orientação foi enviar no SIGAA. Porém, a forma mais rápida de comunicação que prevaleceu nas falas dos professores foi o uso do *WhatsApp*. Como aplicativo de troca de mensagens instantâneas, o *WhatsApp* passou a ser utilizado com frequência nas práticas digitais dos professores como ferramenta pedagógica. Além de estar presente no cotidiano, o aplicativo já é uma prática cultural entre os brasileiros<sup>9</sup>. Além do *WhatsApp*, o *Facebook* também foi uma ferramenta utilizada com fins pedagógicos. São novos espaços públicos sociais que fazem parte da interação dos indivíduos, constituindo comunidades tão intensas quanto as presenciais (WELLMAN; GULIA, 1999). O *Facebook* permite a exposição de conteúdos e o *WhatsApp* trocas instantâneas e privativas de interação, conforme afirmam Bottentuit Jr, Albuquerque e Coutinho (2016, p. 81) quando dizem que o *WhatsApp* se tornou um “ambiente para a realização de cursos e formação, para a discussão de temas relacionados às disciplinas curriculares, ou mesmo como estratégia para a resolução de tarefas, problemas, e esclarecimento de dúvidas”. E foi isso que aconteceu com os professores entrevistados nesta pesquisa. A ferramenta tornou-se objeto de trabalho, pois, além de já ser usual e de fácil acesso, não gerou muito impacto no desenvolvimento das estratégias de ensino e facilitou a comunicação entre alunos e professores durante o período de isolamento.

Além dessas, podemos observar na fala dos professores o uso de outras ferramentas, que estenderam suas práticas além do SIGAA. Embora, todos foram unânimes em considerar bom o SIGAA, ele não contempla todas as necessidades e ferramentas para a realização das práticas, por essa razão, os professores tiveram de incorporar outros programas ou *softwares* para ampliar

---

<sup>9</sup> Segundo uma pesquisa realizada pela Infobip, plataforma de comunicação Omnichannel, e desenvolvida pela empresa de pesquisas Opinion Box em parceria com o site de notícias Mobile Time, 99% das pessoas tem o aplicativo WhatsApp instalado em seu smartphone. O WhatsApp é o aplicativo mais acessado pelos brasileiros e está presente na tela inicial de 54% dos smartphones. As informações estão disponíveis nos sites <<https://valorinveste.globo.com/>> e <<https://www.istoedinheiro.com.br/whatsapp-e-o-app-mais-usado-por-brasileiros-veja-lista/>> Acessos em 06.ago.2022.



a comunicação e cumprir tarefas. Como é o uso, por exemplo, *do Google Forms, Drive, Youtube, Duolingo, Kahoot* e o *Google Meet*, por exemplo. Embora seja um ensino na modalidade remota, não podemos ignorar a presença da marca das práticas do ensino do presencial. Segundo Rosa (2020), durante a pandemia, os professores, num contexto de extrema urgência, tiveram que ministrar aulas remotas, propor atividades de ensino mediadas pela tecnologia, mas que se orientam pelos princípios da educação presencial, pois é nela que os professores estavam habituados. O Professor E, por exemplo, usou o *Google Drive* para as aulas de produção escrita. Os alunos escreviam um documento que era compartilhado simultaneamente com o professor que ia corrigindo à distância. São práticas do presencial, mas mediadas pelo computador. Uma solução que o professor encontrou para poder trabalhar a habilidade da escrita à distância, uma vez que ele não poderia estar próximo ao aluno, com seu caderno para fazer a revisão, por exemplo. A utilização de formulários, como atividades de perguntas e respostas, como avaliação e principalmente as aulas ministradas no *Google Meet* e disponibilizadas posteriormente no *Youtube*. Todas essas ferramentas foram muito comuns aos professores e teve aqueles que foram além, como o Professor C, que usou aplicativos de aprendizagem de língua estrangeira como o Duolingo<sup>10</sup> e plataformas online como o *Kahoot*<sup>11</sup>. A utilização dessas ferramentas, baseadas no conceito de gamificação<sup>12</sup>, promove interatividade virtual, retendo a atenção do indivíduo, motivando-os com o espírito de competição e os agentes que compõem jogos, como personagens, cores, figuras, enfim, contextos lúdicos e ficcionais. O uso de jogos nas aulas de Língua Estrangeira pelo Professor C atende aos conceitos de gamificação, quando ele opta por essas ferramentas para explorar em seus alunos o conteúdo aprendido durante as aulas e coloca-os numa experiência virtual com elementos de jogo com fins pedagógicos. Isso, torna a experiência de aula remota do estudante muito mais engajada e diferente, dentro do contexto remoto:

---

<sup>10</sup> É uma plataforma que permite o aprendizado de línguas estrangeiras. O usuário se cadastra e são liberadas ferramentas didáticas na língua selecionada. O conteúdo é dividido por assunto (como comida, animais, roupas, cores) e separados em lições que trabalham as habilidades (pronúncia, escrita, compreensão oral). O usuário vai avançando os níveis conforme ultrapassa os módulos.

<sup>11</sup> É uma plataforma de aprendizado baseado em jogos. O professor monta questões de múltipla escolha, no formato de quiz. Os alunos se conectam por um código. As perguntas e as alternativas aparecem numa projeção e os alunos selecionam as alternativas em seu smartphone. A cada rodada um ranking atualizado é exibido, com base nos acertos e no menor tempo de resposta. Ao final, é montado um pódio.

<sup>12</sup> O conceito de gamificação – ou originalmente, proveniente do Inglês, *gamification* - é bem amplo e cada autor desenvolve sua definição de uma maneira, mas que, ao final, convergem entre si. Para este texto, vamos considerar o que diz Hamari, Koivisto, Sarsa (2014): “*gamification* é compreendida como um processo de melhoria de serviços, objetos ou ambientes com base em experiências de elementos de jogos e comportamento dos indivíduos”. Sobre os impulsos e reações gerados pela gamificação, Vianna et al. (2013), afirmam que “*gamification* tem como princípio despertar emoções positivas e explorar aptidões, atreladas a recompensas virtuais ou físicas durante a execução de determinada tarefa, por isso é aplicada em situações e circunstâncias que exijam a criação ou a adaptação da experiência do usuário a um produto, serviço ou processo.”

As práticas gamificadas, ao contrário das aulas expositivas convencionais, não colocam o aluno em posição passiva na aquisição de conhecimentos e em seus processos de aprendizagem. Pelo contrário, a gamificação da aula preza pela participação ativa do aluno (ALVES e COUTINHO, 2016, p. 222)

Podemos ver que o Professor C foi além do uso do SIGAA e do *WhatsApp* utilizadas como ferramentas unânimes entre os professores e promoveu em sua prática a utilização de outras ferramentas que contribuiriam para suas práticas de ensino e conduziram os discentes a outros espaços. Vejamos no quadro abaixo, os recursos tecnológicos utilizados por esses professores, na pandemia:

### Quadro 1

Recursos tecnológicos e digitais utilizados por professores nas aulas de inglês antes da pandemia da Covid-19 no curso de Letras.	
Aplicativos	Kahoot, Duolingo, WhatsApp
Sites da Internet	YouTube, Hotmail, Gmail, Google Classroom, Google Meet, Google Drive, Formulários on-line, Plataforma SIGAA, Youtube, Facebook, <i>Language For Schools</i> .
Recursos tecnológicos <i>offline</i> .	Powerpoint, imagens, documentos em formatos heterogêneos (PDF, docx)
Recursos físicos	Quadro, computador

**Quadro 1:** Recursos tecnológicos e digitais nas aulas de inglês durante a pandemia da Covid-19. Fonte: o autor

Nem todas essas ferramentas foram utilizadas por todos os professores, tampouco ao mesmo tempo. Mas, todas essas ferramentas contribuíram para as aulas durante o ERE. Porém, não podemos excluir o quão fundamental foi a atuação do professor neste período, na função de mediador do conhecimento e do exercício da prática digital. A utilização das ferramentas só faz sentido no processo educacional através da mediação do professor. Segundo Libâneo (2009, p. 13) afirma que “uma das novas atitudes docentes diante das realidades do mundo contemporâneo é o professor assumir o ensino como mediação”. O ensino foi mediado pela tecnologia, mas, tanto o uso das tecnologias quanto o conhecimento que perpassa por elas são mediados pelo professor. Libâneo (2009, p. 13) ainda afirma que: “[...] a presença do professor é indispensável para a criação das condições cognitivas e afetivas que ajudarão o aluno a atribuir significados às mensagens e informações recebidas das mídias, das multimídias e formas

variadas de intervenção educativa urbana.” A tecnologia é uma aliada do processo educacional com foco no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes através da interação e comunicação, ela torna-se então um meio e não o fim. O papel do professor torna-se insubstituível mesmo com a utilização das mais variadas ferramentas digitais. Observamos nos últimos excertos que sempre há a mediação do professor para a execução das atividades ou para o direcionamento delas, seja para comandar uma tarefa ou explicar um procedimento de acesso, os alunos recorriam sempre ao professor para isso. Bortolozzo afirma que “as tecnologias na educação são recursos importantes, não pelas informações que disponibilizam, mas pelo processo comunicacional e interacional que possibilitam, conduzindo a (re)construção de conhecimentos” (BORTOLOZZO, 2010). Por meio da utilização das tecnologias é possível expandir os espaços de aprendizagens, como pudemos observar na fala dos professores em que, múltiplos espaços foram formados para a realização das práticas.

A utilização de múltiplas ferramentas, apresentando diferentes gêneros e plataformas, além de necessária contribuiu veementemente para potencializar a aprendizagem dos alunos e enriquecer a prática desses professores. Nos excertos a seguir, os docentes foram questionados se seu nível de letramento digital melhorou neste período. Vejamos o que eles relataram:

#### **Excerto # 26**

Com certeza melhorou. [...] aprendi muita coisa e tenho aprendido. O *online* exige essas coisas, pois no *online* não dá pra ficar palestrando igual faz na escola/universidade. Então você tem que propor alguma coisa pra que a aula flua. Você pode não propor nada, mas a aula vai parecer estar muito ‘seca’, porque a metodologia do virtual exige algo diferente do presencial e isso nos **obriga**. Por exemplo, uma coisa que foi muito interessante na UNEMAT, sempre no começo do semestre ela faz a semana pedagógica integrada, com várias palestras como, por exemplo: “como mexer com aplicativo tal, o que fazer com as aulas online, estratégias...” e o legal é que você usa na prática. Porque muita coisa eu sabia na teoria e agora com essa modalidade, eu *tô* sentindo na prática. A aula é mediada e a tecnologia/programas fazem parte. (Professor A)

#### **Excerto # 27**

Com certeza. Eu fico prometendo de fazer coisas, mas preciso melhorar, fazer *Powerpoint* bom, editar vídeo, fotografias, mas no momento não posso, assim que eu tiver um tempo, preciso ter aulas de *coisas* digitais. Desde o mestrado eu já tinha começado a mexer em *Powerpoint* pra apresentar no mestrado e agora eu senti que dei uma subidinha. (Professor B)

**Excerto # 28**

Sim, melhorou bastante. A primeira questão do SIGAA, eu não sabia nada e fui mexendo e aprendendo. Hoje eu posso dizer que não sei tudo, mas me dou bem em relação a ele. Antes eu fazia algumas atividades pelo *Google Forms*, quando tinha alguma atividade escrita que eu propunha aos alunos. Agora eu consigo fazer tudo pelo SIGAA. Tanto discursivamente, quanto de múltipla de escolha eu consigo fazer pelo SIGAA, o sistema corrige sozinho, dá nota sozinho, o *Google Forms* também, mas como no SIGAA é uma ferramenta institucional, nós utilizamos. Eu aprendi tanto do SIGAA quanto das outras coisas, por exemplo Youtube. Eu gravo as minhas aulas, faço *upload* do arquivo, subo pro *YouTube* e compartilho o *link* com os alunos, porque é mais fácil os alunos assistirem pelo *YouTube* do que deixar na minha pasta do *Drive*, por exemplo. (Professor C)

**Excerto # 29**

Com certeza, mas com certeza poderia ter feito mais coisa. Por que eu acho, que quando eu descubro o que eu quero fazer, eu acabo de acomodando. Por exemplo, eu quero escrever nessa tela, eu vou atrás de um *app* que vai possibilitar escrever na tela, para os alunos enquanto tiver dando aula... Quero compartilhar a tela de uma forma diferente. Quando a coisa/a necessidade surge, eu dou meus pulos e consigo. Eu acho que precisaria ser um pouco mais curioso, porque coisas mais, com certeza há e eu fico no meio do caminho. Depois da pandemia, principalmente por você conseguir fazer essa interação virtual. Porque pra mim era absurdo ligar o *Skype*. Eu detesto o *Skype* até hoje, mas não é. Seja pra você buscar um aplicativo que vai te ajudar na sua aula, seja até mesmo pra você comparar as plataformas como funciona, avaliação... Como você faz avaliação que fazia antes no presencial: seminário, apresentação de trabalho, tudo isso muda, né e é diferente, pra mim. A mudança *ta* aí, mas eu precisaria, eu preciso de mais conhecimento, digamos assim, nesse ponto. (Professor D)

**Excerto # 30**

Meu letramento cresceu muito e eu penso que tem muita coisa que eu quero mexer, fazer diferente. (Professor E)

Mesmo que alguns dos participantes desta pesquisa já tinham interesse e faziam uso da tecnologia em suas práticas pedagógicas, o momento de pandemia exigiu competências e habilidades diferentes. A universidade se mobilizou para isso, agindo também enquanto instituição formadora de habilidades tecnológicas tanto para docentes quanto discentes. É sabido que a utilização de tecnologias promove muitas vantagens para o ensino de Língua Estrangeira. Diante desse cenário de uso compulsório, os professores de Inglês, fizeram ainda mais uso e estenderam esse uso a seus alunos. Considerando o período de tempo que perdurou as aulas remotas, muitas ferramentas foram exploradas por esses professores, como vimos anteriormente. O uso recorrente dessas ferramentas e a prática constante fez evoluir esse letramento digital, dando condições aos professores de realizar tarefas que antes eles não se

viam capazes. Quando questionados se seu nível de letramento digital melhorou após essa experiência, podemos observar de imediato, a reação dos professores. 60% utilizaram a expressão “com certeza”, no início da resposta, afirmando com veemência. Os outros também afirmaram utilizando outras expressões. O uso do termo ‘certeza’ nos remete a algo afirmado com convicção, ou seja, uma adesão absoluta<sup>13</sup>. Quando este termo aparece em 3 de 5 respostas, podemos considerar que mais da metade dos professores obtiveram êxito no desenvolvimento de suas habilidades tecnológicas devido a suas experiências na pandemia. Outra característica que podemos destacar é que o uso do ‘com certeza’ foi feito por professores que possuem sua prática marcada pelo analógico, ou seja, para esses professores, o nível de letramento foi tão satisfatório quanto dos outros que já incorporavam tecnologias em suas práticas.

O cenário imposto pela pandemia, forçando as aulas remotas, fez com que os professores adaptassem suas práticas de ensino, como já viemos discutindo neste texto. A razão pela qual o letramento digital desses professores se desenvolveu, como exposto nos excertos, se deve a busca pelo conhecimento técnico do digital e principalmente o exercício durante a práxis pedagógica. É o constante processo de movimento dos sistemas complexos. Essa prática fez os professores repensarem nas metodologias de aulas adotadas no pré-pandemia e que já não cabem mais no *online*, como podemos depreender da fala do Professor A, no excerto 26, em que ele diz que o ensino tradicional, ou verbalista, já não são suficientes ou aceitáveis para o atual momento. Isso é corroborado por Libâneo (2009) quando ele afirma que:

O ensino exclusivamente verbalista, a mera transmissão de informações, a aprendizagem entendida somente como acumulação de conhecimentos, não subsistem mais. Isso não quer dizer abandono dos conhecimentos sistematizados da disciplina nem da exposição de um assunto a que se afirma é que o professor medeia a relação ativa do aluno com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina, mas considerando os conhecimentos, a experiência e os significados que os alunos trazem à sala de aula. (LIBÂNEO, 2009, p. 13).

Se, fora do contexto digital, a educação bancária (FREIRE, 2008) já não é considerada um modelo para muitos professores, dentro do período da pandemia em que há um arsenal de ferramentas e softwares digitais, essa educação bancária é repensada, como diz o Professor A. É preciso, segundo ele, propor metodologias diferentes do presencial, no contexto virtual. Dessa forma, não só atores (alunos e professores) se reinventam, mas tudo o que os permeiam, como o lugar-tempo de pensar, de avaliar, de discutir, de organizar, e de propor (RIBEIRO E NOVAIS, 2012). Tudo isso precisou ser reinventado quando o professor propõe mudar a

---

<sup>13</sup> Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em < <https://dicionario.priberam.org/certeza> > Acesso em 16.ago.2022.

metodologia no virtual, desde o planejamento à execução e a avaliação. E essas práticas nunca estarão completas, pois elas vão se transformando ao longo da prática e da reflexão crítica dos professores, pois o sistema vai se modificando à medida que recebe *feedback* e analisa os resultados (Holland, 1997). O Professor A, quando se refere a mudança da metodologia, ele diz que *‘a metodologia do virtual exige algo diferente do presencial e isso nos obriga’*, ou seja, reforça que a mudança é compulsória e as novas condições forçam essa mudança. Podemos observar na fala do Professor A que a inserção dessa nova metodologia mediada pela tecnologia é um fator que se torna estável à medida que o contexto pandêmico vai avançando. Ele já reconhece que as práticas digitais estão aderentes ao novo contexto educacional, principalmente quando conclui: *“A aula é mediada e a tecnologia/programas fazem parte.”* (Professor A).

Podemos perceber nas falas dos professores que a constância pela busca do aperfeiçoamento e das aquisições de habilidades digitais se manteve durante a pandemia. Pela necessidade de se reinventar e principalmente de ministrar as aulas nesse novo modelo. Observemos que o Professor B e o Professor C expõem o desejo de aprender mais, de buscar se aperfeiçoar e aprender outros recursos. Considerando a Sichman (2015), os SDC são dinâmicos pelo fato de que há mudanças no comportamento dos indivíduos ao longo do tempo. Essa mudança se dá pela necessidade que é gerada a partir do novo modelo de trabalho. O Professor B e o Professor D têm o perfil de modelo tradicional, a tabela exposta na metodologia, mostra que ambos já lecionam há mais de dez anos e estão pautados no analógico, invadindo o digital recentemente e sentiram a necessidade de aprender e aprimorar aquilo já sabiam. É interessante pois, mesmo assumindo suas dificuldades, esses professores expressam o desejo de aprimoramento e ampliação de suas habilidades. Para Nóvoa (2008), manter-se atualizado sobre as novas metodologias de ensino e desenvolver práticas pedagógicas cada mais eficientes são alguns dos principais desafios da função docente e esses professores se dispõem a isso, mesmo no pós-pandemia. Porém, essa aprendizagem só se deu devido a necessidade da pandemia, como podemos ver na fala do Professor D: *Quando a coisa/a necessidade surge, eu dou meus pulos e consigo*. Essa fala nos mostra que apenas diante de uma situação necessária, compulsória e irremediável, como a pandemia, o professor constituiu-se digitalmente. Antes disso, mesmo em um contexto social digital, as TDIC não eram consideradas por esse professor. A resistência que persistia nos professores em falas como esta do Professor D: [...] *Depois da pandemia, principalmente por você conseguir fazer essa interação virtual. Porque pra mim era absurdo ligar o Skype. Eu detesto o Skype até hoje, mas não é. Seja pra você buscar um aplicativo que vai te ajudar na sua aula, seja até mesmo pra você comparar as plataformas como funciona, avaliação...* Marcelo (2009) destaca que dificuldade de modificar as crenças

dos professores, já que estão enraizadas no seu modo de ser, pensar, na sua identidade, necessitando de um trabalho de reflexão e disponibilidade do docente para rever as crenças constituídas. A prática desse professor, o fez refletir sobre as novas necessidades que já não cabem mais no analógico. Mesmo que as crenças sejam difíceis de serem modificadas elas não são impossíveis (MARCELO, 2009). Vejamos a mudança que a pandemia provocou não só na metodologia, mas também culturalmente nos professores. É como se essa experiência fosse o início da mudança, ou despertar para a utilização das TDIC para os contextos digitais que vivem alunos e professores.

Nóvoa e Alvin (2021) destacam que o mercado da educação tende a crescer consideravelmente nos próximos anos e que, na perspectiva do pós-pandemia professores e alunos já supõem considerar a tecnologia e os ambientes virtuais de aprendizagem uma realidade junto à imposição da Internet e sua efetiva utilização pelos professores. A pandemia acelerou essa utilização e generalizou a utilização de ferramentas digitais por todos os professores, inclusive os menos adeptos e que mudou suas perspectivas diante disso, o que é previsto, conforme apontam Lima e Santos (2020): “a tecnologia digital no cotidiano educacional possibilita alterar o olhar do sujeito em relação à tecnologia, à linguagem e às práticas sociais na sociedade contemporânea.” E esse olhar é comprovado na fala do Professor D, no trecho do Excerto # 29, quando ele reconhece a mudança movida no contexto e em suas práticas: [...] *como você faz avaliação que fazia antes no presencial: seminário, apresentação de trabalho, tudo isso muda, né e é diferente, pra mim. A mudança tá aí.* O professor, moldado em práticas analógicas, já reconhece as mudanças e se integra a elas, transformando também a si. O Professor E também expressa em sua fala como as mudanças foram significativas para sua prática e sua vontade de crescer ainda mais digitalmente. As TDIC têm colocado instáveis as antigas forças e representações, possibilitando modos distintos de conhecimento e de regulação social na perspectiva de uma nova sociedade (LÉVY, 1990, p.17).

A sociedade que está se constituindo e atravessada pelas mudanças impostas pelo digital e isso faz com que as práticas que eram outrora, mais tradicionais ou prestigiadas vão dando espaço para outras mais modernas e que se encaixam nas perspectivas sociais do momento. Trazer essas diferenças e mudanças para o ensino de Língua Estrangeira - Inglês se torna ainda mais importante, considerando a participação ativa da LI na sociedade e o papel cada vez maior que ela ocupa em todos os âmbitos (LEFFA, 1999).

Outro destaque que podemos fazer é a utilização do SIGAA pelo Professor C. Considerando que este professor utiliza a tecnologia em suas práticas antes da pandemia, ele vê no SIGAA, não só uma plataforma institucional que é o intermédio entre alunos e professores

para lançamentos ou postagens, mas uma plataforma aliada na prática pedagógica. Atividades que ele fazia pelo *Google Forms*, por exemplo, ao ir explorando a plataforma, descobriu que poderia fazer dentro dela e com funcionalidades semelhantes. Muitas destas descobertas foram autônomas, ou seja, o próprio professor quem descobria as funcionalidades, com base na exploração da plataforma. Mesmo com as limitações impostas pela pandemia, a breve formação, a demanda de trabalho, além de aprender novas ferramentas, os professores exploraram e incorporaram outras mais em suas práticas.

Nesse contexto de mudanças, cada professor precisou adaptar sua disciplina para esse novo contexto educacional. Vejamos a seguir, de forma mais específica como cada profissional atuou diretamente em sua disciplina de Língua Inglesa no curso de formação docente. Estes relatos são muito importantes, pois expõem práticas inovadoras para muitos professores com uso da tecnologia através do ensino remoto. Vejamos o primeiro excerto do Professor A, que trabalhou as habilidades de escrita da língua:

### **Excerto # 31**

Eu colocava vídeos de como se faz uma produção escrita, os passos pra você fazer, mapa mental, lista de palavras, depois um rascunho, um parágrafo. Isso tudo era em vídeo pra eles verem em casa. Na aula mesmo era só prática, por exemplo: ‘hoje vamos focar nas preposições, assim, assim...’ A gente via num livro e colocava lá e via. Eu pedia pra eles e eles faziam um exercício de gramática mesmo. Eu dava um tempo, depois a gente vinha pra cá [Google Meet] e corrigia ou então às vezes eles me mandavam separado pra eu corrigir, ou então exercícios do livro que estavam em textos, aí depois eles tinham que fazer uma produção deles só que baseada nos textos, primeiro com foco nas *prepositions*, depois nos conectivos, coisas que fazem mais parte da escrita. [...] Muitos não falavam e eu dizia pra eles colocarem no chat ou eu dizia “vamos pedir *pro fulano* falar” aí ficava duas horas *pro fulano* falar e ficava aquela agonia, você via que a pessoa não tinha entendido, mas aí você volta um pouco, mas você percebe que pra ela entender, você vai ter que ficar só com ela, sabe... Não sei se no digital, isso deu pra ficar nítido: *pro fulano*, vou ter que fazer umas aulas sozinho, acho que no presencial não consegue observar tanto. [...] As avaliações, eu tentei fazer no *GoogleForms*, mas lá não dá pra fazer escrita. Uma delas, eles fizeram aqui no *chat*. No [Google] *Forms*. Para escrita, por exemplo, eu pergunto: ‘quero que você me diga uma experiência de quando você era pequeno’ e a pessoa colocava lá. Aí eu fazia no *chat* e também pra eles me entregarem depois, tipo ‘faz e me entrega amanhã a noite’, sabe. E pra correção, eu pegava um, tirava o nome, corrigia individual e mandava. Aí mostrava no slide, sem nome, e eles corrigiam o texto do colega. (Professor A)

Considerando o ensino das quatro habilidades linguísticas que representam o conhecimento e a aprendizagem de LI: compreensão oral e escrita e produção oral e escrita (MASCIA, 2003), as orientações dentro do projeto do curso de Letras desta instituição, preveem

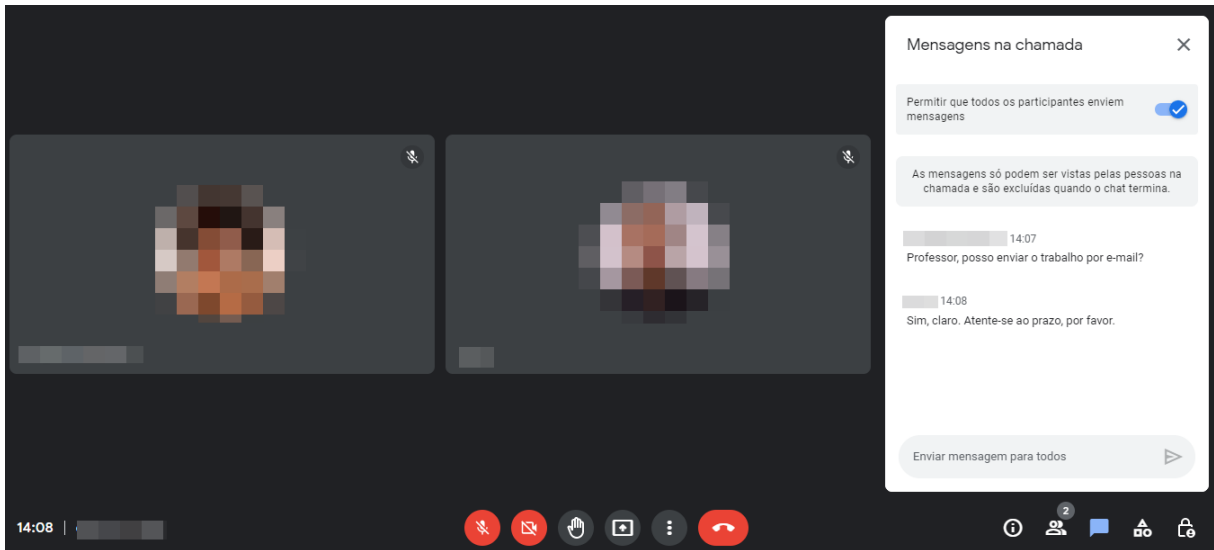


que essas habilidades sejam distribuídas ao longo do curso de graduação por disciplinas. Neste excerto, trazemos a experiência do Professor A, enquanto ministrava aulas de competência da produção escrita. Olshtain (2001, p. 207) afirma que “*it is way writing that a person can communicate a variety of messages to a close or distant, known or unknown reader or readers*”<sup>14</sup>. Essa variedade já é proposta pelo Professor A, logo no início quando ele destaca a variedade de gêneros textuais que expõe aos alunos. Essa exposição era feita por meio de vídeos, ou seja, uma ferramenta que esse professor incorporou em suas práticas. A tecnologia permite a exposição/apresentação de textos multimodais em diferentes gêneros. Os textos multimodais se caracterizam pela multiplicidade de linguagens, exigindo múltiplas práticas de percepção e produção pelos leitores (ROJO; MOURA, 2012, p. 19 *apud* ARAGÃO; SAMICKT, 2015, p. 6). Sobre disso, consideramos também o que diz Freitas (2010) quando afirma que “*todos os usos do computador-internet se processam a partir da leitura-escrita e da presença cada vez mais intensa de recursos multissemióticos, multimidiáticos e hipermidiáticos nessa tecnologia*”. A escolha desse professor é interessante, pois, se observarmos seu perfil, veremos que eram frequentes suas práticas analógicas. A ampliação da apresentação desses textos é potencializada com o uso da tecnologia (computador-internet), como veremos também nos excertos abaixo. Após a apresentação dos gêneros, a aula prática era realizada junto com o professor através do *Google Meet*, nas aulas síncronas, em que os alunos produziam e apresentavam. Na configuração desta sala de aula, no *Google Meet*, podemos depreender da fala do professor que o comportamento dos estudantes também é diferente o que influencia diretamente na prática do professor. Para as atividades de produção escrita, este professor optou pela utilização do *chat*, da plataforma. O *chat* é localizado na lateral direita, com um ícone de balão de conversa. Ao clicar, o usuário escreve a mensagem e ela é compartilhada com todos que estão na sala, vejamos abaixo uma impressão de tela de uma reunião e conversa simulada do *Google Meet* a fim de ilustrar essa discussão.

---

<sup>14</sup> Em tradução livre para o português: “é por meio da escrita que uma pessoa pode comunicar uma variedade de mensagens a um leitor ou leitores, próximos ou distantes, conhecidos ou desconhecidos”

### Imagem 5



**Imagem 5:** Impressão de tela do *Google Meet*, simulando uma reunião com conversa no chat. Fonte: o autor.

No lado direito, observamos a janela de chat em que os participantes trocam mensagens de forma instantânea. Os usuários clicam no campo de inserção de texto, enviam a mensagem e todos os participantes veem o conteúdo. É este o campo da sala de aula virtual que o Professor A encontrou como válvula de funcionamento para que alunos pudessem se expressar e trabalhar uma das habilidades do ensino de Inglês, como veremos mais adiante. Sobre o *Google Meet*, a plataforma mais utilizada para as aulas, ainda temos outras descrições a fazer sobre suas funcionalidades como, podemos observar no lado esquerdo, a janela dos participantes, que aparecem com sua fotografia, pois estão com a câmera desligada. Caso optem por abrir a câmera, é nesse espaço em que eles aparecerão, em tempo real. Na parte inferior central, as configurações da conversa que representam, da esquerda para a direita, microfone (está em vermelho, pois está desligado), câmera (está em vermelho, pois está desligada), levantar a mão (sinaliza que deseja falar), realizar apresentação (apresenta um documento ou a tela para todos na sala), opções do Google Meet e encerramento de chamada. No canto direito inferior, da esquerda para a direita, detalhes da reunião, número de participantes da chamada, acesso ao chat, atividades (como lousa interativa) e controles do organizador.

Conforme a utilização frequente do *Google Meet*, o Professor A viu uma possibilidade de uso de recurso dentro da plataforma para trabalhar a habilidade de escrita da língua. O *chat* é muito comum em diversos tipos de sites, é semelhante a aplicativos de mensagens instantâneas e de fácil manuseio. Porém, o Professor A apresenta uma situação que ocorre também no presencial que é a quietude de alguns alunos diante de uma atividade proposta. O Professor A relata que precisou instigar alguns alunos a falar e mesmo assim não obteve

sucesso. Ele percebeu então que o problema não era propriamente o ato da fala, mas que, provavelmente, o aluno poderia não ter compreendido o conteúdo e isso o inibisse de se manifestar diante dos outros. É possível que os alunos sejam participativos em outros contextos, mas no meio digital, sentem-se bloqueados, fazendo com que o professor precise administrar isso. “Os recursos e restrições de cada espaço no meio virtual moldam a participação do usuário” (GALLARDO, 2013, p. 180). Essa percepção fez o professor pensar imediatamente na relação entre o presencial e o digital. Diante dessa situação, ele percebeu que no digital fica mais nítido acompanhar quando um estudante apresenta dificuldade e a partir daí mudar ou adaptar sua prática. Podemos observar que a reação dos alunos diante de uma atividade está ligada à proposição metodológica feita pelo professor e a relação desse aluno com o ambiente digital, pois o processo de ensino-aprendizagem é um sistema de interações entre professores e alunos (KUBO E BOTOMÉ, 2005) e que deve considerar tanto o conhecimento do professor quanto o do aluno, pois ambos são importantes em situações de aprendizagem (BRANDÃO, 2011). Considerando essas condições, Veiga (2006) ainda afirma que o professor não deve ter um método definido, mas que no seu papel de mentor e facilitador vai aprimorando as técnicas e metodologias constantemente para atender as necessidades que vão surgindo. Revelado à luz da TSDC, essa é a premissa da adaptação, ou seja, os professores estão, cada qual, a partir de suas experiências, sujeitos a mudanças de toda e qualquer ordem, tornando-se um sistema complexo, conforme afirma Almeida (2015, p.375): “um sistema é considerado complexo se este é composto por grande coleção de diversos agentes interdependentes”

Sobre isso, ganha destaque a experiência que teve o Professor B como veremos a seguir. Veremos também no excerto seguinte a experiência do Professor C que fluiu conforme o planejamento. Ambos os professores ministraram a disciplina de produção oral durante a pandemia:

### **Excerto # 32**

No outro semestre, também produção oral, inicialmente eu propus a apresentação de um seminário oral em Inglês, separei os textos, todos os nomes estavam lá, cada um com seu texto. Eram dois seminários orais pra apresentar, os textos estavam marcados, as pessoas e as datas estavam marcadas e eles sumiram. Foi um choque: “o que?! Nós vamos apresentar dois seminários em Inglês?” De 20 alunos, só ficaram 5. Aí eu esperei mais uma semana e voltei e falei: ‘minha ideia mudou, não precisa mais gravar vídeo, voltem pra aula, mudei tudo, todo o curso, falei, olha: achei um livro do *InterChange* PDF e a gente vai ler junto, vai seguir um livro e vou pedir pra vocês participarem’. E deu certinho, aí a gente foi seguindo o livro, as figuras ‘olha a figura, o que vai aconteceu?’ Aí eu fiz uma aula audiolingual. A primeira apresentação oral foi uma tarefa, você tem que falar sobre você, e a

segunda aula de oral foi audiolingual, eles liam, repetiam o diálogo, repetição: “Agora você. Agora você. Agora fala o diálogo e sobre o que você fez ontem...” basicamente ia seguindo o livro com eles. (Professor B)

### # Excerto 33

No *online* tende muito a acontecer aulas expositivas e aulas expositivas são chatas [...]. Eu gosto muito de trabalhar com imagens, eu trago uma imagem, com áudio, eu pego lá uma atividade que tem imagem e associada a essa imagem, eu trago um áudio *pra* poder os alunos associarem essa questão visual. Pouco eu trabalho com essa questão do trabalho escrito. Eu coloco e sempre vou perguntando, chamando pelo nome, quase nunca abro assim: ‘o que que vocês acharam? O que vocês acham que é aquilo? *What’s this?*’ Sempre chamo pelo nome. Não tenho nenhum problema com a participação deles. Prefiro até ficar chamando os alunos pra evitar aqueles casos de quando você encerra a aula e fica dois ou três que não sai da chamada, você desconfia, então eu sempre chamo os alunos para participarem das atividades para evitar que eles saiam e deixem lá o computador/celular ligado e fujam, né. (Professor C)

É importante destacar de antemão que, uma das intenções deste trabalho é não fazer comparações entre as experiências e métodos adotados pelos professores, tampouco julgar um parecer de adequadas ou inadequadas. A intenção é fazer uma análise diante da experiência e reflexões que possam contribuir para os estudos do ensino de LE e do uso de tecnologias digitais na universidade, em especial no período da pandemia.

Além disso, aqui, consideramos como método o que expõem Jack Richard e Theodore Rodgers (1994) *apud* Oliveira (2014, p. 66): “conjunto de princípios teóricos, princípios organizacionais e ações práticas que norteiam a estruturação do curso, o planejamento das aulas, a avaliação da aprendizagem e a escolha de materiais didáticos.” Também devemos destacar os métodos específicos de aprendizagem de Língua Estrangeira que foram citados pelos professores durante suas falas. Sobre estes métodos, faremos uma breve elucidação teórica a fim de esclarecimento prévio, visto que cada método possui uma extensa explanação.

A fala do Professor B, no excerto #32, expõe a necessidade de revisão, compreensão e adaptação dos métodos de ensino. Inicialmente ele fez uma proposição que causou choque nos estudantes, pois eles não se viam preparados para a atividade. A proposta foi bem planejada pelo professor, como ele sinaliza em sua fala, pensado no melhor método para ensino da produção escrita dentro de um contexto digital. Porém, a apresentação de seminário é uma prática muito comum do presencial, mesmo assim os alunos repudiaram a ideia, contribuindo para a evasão da disciplina. Muitos professores mantêm uma prática estritamente tradicional não estabelecendo práticas dinâmicas que estimulem a comunicação nas aulas de Língua Inglesa (BAHRENS, 2003). O tradicional, muitas vezes, precisa ser rompido, principalmente

para as práticas digitais, até por que os alunos também esperam isso. Se o professor é constituído por práticas analógicas e tradicionalistas, ele vai moldando as suas práticas diante das situações que lhe acometem, como vimos com no excerto acima. Quando os alunos reagem de forma adversa, independente da metodologia adotada, a reação do professor foi se adaptar, mudar completamente a estratégia para resgatar esses alunos e propor a leitura de um livro.

A criatividade pedagógica do professor foi ativada ao pensar em atividades alternativas para esse público que ele não conhecia. A criatividade tem como base experiências anteriores e resulta em algo produtivo para o indivíduo ou para a sociedade (SANTOS & NEGRÃO, 2012). Diante desta experiência, o professor ao propor uma atividade diferenciada convoca os alunos para retornarem à disciplina com uma metodologia diferenciada. Segundo Vilaça (2008, p.85) “o professor precisa estar cada vez mais preparado para não só lecionar, mas também administrar o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.” Neste sentido, o professor adquire a função de criar condições para que os alunos possam desenvolver a habilidade que está sendo estudada e isso significa adaptar-se quantas vezes forem necessárias para que o ensino ocorra. Essa adaptação se torna ainda mais frequente pois as práticas não estão estabelecidas no presencial, mas com desafios do digital. Podemos observar que houve uma inversão na metodologia. Ao invés dos estudantes se destacarem na apresentação do conteúdo, o conhecimento foi construído junto, com a assistência integral do professor. A leitura do livro, narrada pelo professor, foi feita em conjunto, observando as figuras e discutindo elementos, usando o método audiolingual<sup>15</sup>. Ainda sobre a mutabilidade da prática diante das experiências, consideramos o que diz Moran (2007, p.32) quando advoga que a educação se faz a partir da flexibilidade, na condição de “[...] adaptar-se às diferenças individuais, respeitar os diversos ritmos de aprendizagem, integrar as diferenças locais e os contextos culturais, gerenciar divergências”. Por mais que o método tenha sua teoria e que se encaixe em diversos contextos educacionais, não se negligencia as idiosincrasias dos contextos e dos indivíduos. O Professor B planejou uma proposta e adaptou-a ao reconhecer a dificuldade de seus estudantes diante da atividade.

Sequencialmente, no excerto #33, pudemos observar a experiência do Professor C também ministrando aula de produção oral. Esse professor, inicialmente já se coloca contrário à postura de aulas expositivas no *online*, o qual ele faz a marcação no início da fala,

---

<sup>15</sup> De acordo com Gense, (2011, p.32) *apud* Silva *et. al.*, no método audiolingual a língua é considerada como um conjunto de estruturas, portanto deve ser apresentada por meio de diálogos que devem ser imitados e repetidos. Maciel (online, p. 07), diz que esse método nasceu com base no estruturalismo americano e na psicologia behaviorista, tendo como objetivo principal levar o aluno a comunicar-se na língua-alvo através da formação de novos hábitos linguísticos.

corroborando com o que diz o Professor A, no # Excerto 26. Em suas aulas, o professor fez o uso das imagens e de áudios para instigar nos alunos a produção oral. Ele trouxe elementos externos, como imagens e áudio para trabalhar a fala. Além disso, ele mantém uma prática de mediador, enquanto evoca os alunos a todo momento pelo nome. Tanto no excerto #32 quanto no excerto #33, os professores enxergaram os alunos como ativos do conhecimento, colocando-os a todo momento como protagonistas. Só é possível essa atuação dos estudantes quando o professor enxerga neles seres ativos e responsáveis pela construção do conhecimento (OLIVEIRA, 2014), ou seja, os alunos se envolvem mais no processo de aprendizagem quando o professor propõe métodos que favoreçam isso. Além disso, a interação entre alunos e professores é essencial para que o processo de aprendizagem seja bem sucedido (SCHIMITZ, 2007). Essa interação é ainda mais requerida no contexto digital, pois, como expôs o Professor C, nessa nova configuração de sala de aula, como o Google Meet, por exemplo, onde abrir ou não as câmeras é facultativo, torna-se passível que os alunos não estejam atentos ou próximo ao computador. O professor não sabe se o aluno está realmente integrado à aula ou simplesmente presente do outro lado durante todo o período da aula. A técnica utilizada pelo professor de chamar o aluno pelo nome para responder as questões, faz com que os estudantes fiquem atentos e não distraídos diante da aula, afinal muitos estão em casa, sem um ambiente adequado de estudos, em muitos casos, vulneráveis a distrações. Essa prática também evita o silenciamento da turma, já relatado pelo Professor A, que pode representar uma dificuldade por parte do aluno, e que torna-se algo incômodo para os professores como veremos mais adiante. O Professor C ainda destaca que: “Pouco eu trabalho com essa questão do trabalho escrito”. Por ser constituído com práticas digitais, este professor opta por outras formas de aplicação de atividades, na maioria das vezes voltada à tecnologia. Não só pela questão de a disciplina ser de prática oral, mas também pela necessidade atual diante dos novos contextos sociais e de educação, que exigem novas práticas, como já vimos anteriormente.

Vejamos a seguir, dois excertos que compreendem o ensino de Língua Inglesa no curso de Letras, por dois professores experientes que tiveram de adaptar suas práticas para o ensino remoto. Podemos observar como ambos se questionam a todo tempo sobre como melhorar a prática que está em curso. A prática constante do professor é o movimento do fazer e o pensar (FREIRE, 2001), conforme vamos observar no comportamento dos professores a seguir:

### # Excerto 34

Eu não trabalhei com música na primeira vez, agora eu pensei, como é ênfase em leitura, aquisição de vocabulário, estrutura básica da língua, trabalha a leitura, [...] dessa segunda vez eu trabalhei bem mais, umas 4 canções, a coisa flui até certo ponto, levei até karaokê. Estudamos a música, trabalhamos a música, perguntei se gostaram e tal, umas atividades pra poderem entrar no clima da música e como tinha um karaokê disponível no YOTUBE, e eu falei: “gente, a minha vontade é que todos estivessemos numa sala e a gente cantasse junto, não vai dar nem pra vocês cantarem junto com o microfone aberto porque dá o *delay*, mas eu vou colocar”. Quando terminou a música, os comentários: “eu consegui! Aquele verso eu consegui!” Tem uns versos da música que são muito difíceis, e foi muito legal, foi muito divertido, só que fica aí. Eu, como professor, não pude avaliar pronúncia, não pude ajudar na pronúncia, pude assim, uma coisa ou outra que eles me relataram. Esse é um exemplo que posso te dar do que eu te digo que ainda me falta, me dá uma impressão que se fosse no presencial a coisa teria acontecido melhor ainda do que foi no remoto. E o que o remoto pode me trazer pra solucionar isso? Eu ainda não sei. Não sei porque é muito novo pra mim, é coisa da pandemia pra cá, do remoto, tenho que dar meus pulos. (PROFESSOR D)

### # Excerto 35

Eu criei um *e-book*, usando um aplicativo do *GoogleDrive*, com uma configuração diferente. Eu fiz um pra cada aluno e disponibilizei os links e os temas. Não era nem o ensinar, mas você pensar em algo que o aluno tinha que produzir porque não tinha pronto. Ele ia produzir, mas eu ainda estava concorrendo com o tradutor. Eu criei um outro arquivo com vários temas e você podia escolher três e uma tabela, onde você ia escolher quais os três que você ia fazer. Então ao todo eu tinha mais de 10 temas e você tinha que tirar três pra avaliação do *e-book*. Outro problema: como corrigir temas tão diferente e não ser injusta e não ter uma comparação porque esse é o maior problema do ensino de língua inglesa. [...] Eu não consigo saber se o que o aluno aprendeu em sintaxe, ele consegue aplicar em morfologia, por que tem uma ferramenta, o tradutor, que ele pode utilizar e que foi uma ferramenta que produziu e não o aluno que produziu. A primeira vez que trabalhei escrita, eu usei o mural, mas não foi muito bem aceita, porque você tem que assistir o tutorial que o professor mandou, não é uma coisa difícil, mas dá trabalho. Foi muito difícil. Como você vai trabalhar compreensão oral? Pra trabalhar música, tem a questão dos direitos autorais, além de ter a letra da música na internet. Então é partir da confiança do acadêmico, que ele vai seguir suas orientações e acreditar que como futuros professores eles vão seguir suas orientações mesmo com as respostas *online*. (PROFESSOR E)

No primeiro excerto, podemos observar a experiência do Professor D diante das aulas de compreensão escrita da língua. No excerto seguinte apresenta-se a experiência do Professor E, nas aulas de produção escrita. O Professor D optou pela utilização de música em sua prática, acreditando que poderia trabalhar aspectos múltiplos no que tange a compreensão escrita. Já o Professor E, criou livros digitais, *e-books*, produziu materiais, como a tabela com temas para avaliar os *e-books*, ou seja, ele criou os próprios materiais para suas aulas, tornando-se um

professor autor, ampliando o material de ensino para seu aluno com produções didático-pedagógicas.

Podemos observar que ambos os professores preocupados com o ensino de gramática, tiveram de pensar em recursos para ensinar essa gramática na modalidade à distância, de forma que os alunos pudessem compreender as regras que permeiam esse estudo. Concordamos com Larsen-Freeman (2001) quando afirma que a gramática não deve ser um conglomerado de regras, mas deve ser observada como um sistema dinâmico, atravessada por uma abordagem significativa e autêntica. O Professor D, não utilizou música no semestre anterior, mas percebeu que poderia ser um recurso para aprendizagem. Ao optar pelo modelo *karaokê*, o Professor D encarou como uma oportunidade de ensinar a competência da língua de forma contextualizada e dinâmica. Verificamos que no # Excerto 35, o Professor E até cogita a utilização de músicas em suas aulas e questiona a legislação de direitos autorais<sup>16</sup> e a disponibilidade da letra na internet, o que interferiria em suas práticas. O Professor E, ao eleger criar materiais para suas aulas, individualiza o ensino para as necessidades de seus alunos em um contexto diferente do que fazia antes, pois, a modalidade remota altera as formas de ensinar, exigindo a busca por recursos e métodos inovadores.

O Professor D, pensou na atividade com música e imediatamente associou-a a sua realização em uma sala de aula física: *‘gente, a minha vontade é que todos estivéssemos numa sala e a gente cantasse junto, não vai dar nem pra vocês cantarem junto com o microfone aberto porque dá o delay, mas eu vou colocar’*. Por ser constituído e ter larga experiência no ensino presencial, é esperado que este professor pense na realização desta atividade em um do espaço físico. Por conseguinte, ele percebe uma implicação no espaço digital e já antecipa um problema – que é o *delay* (atraso ou falta de sincronia na chegada do sinal de áudio e/ou vídeo em transmissões digitais). Mesmo assim, o professor manteve o plano e os alunos gostaram da atividade, conforme seu relata. A utilização de músicas no ensino de Inglês, além de aprender as habilidades linguísticas, segundo Schoepp (2001), algumas canções podem ser ótimos modelos para linguagem do cotidiano, repletas de frases informais e expressões idiomáticas,

---

<sup>16</sup> Em relação a utilização de obras protegidas por direitos autorais, a legislação brasileira estabelece a possibilidade de uso integral da obra: no caso de finalidade informativa (“notícia”, “artigo informativo” ou “discursos pronunciados em reuniões públicas”), de inclusão (a reprodução em braille), ou o uso para fins didáticos (“representação teatral” e “execução musical”, “nos estabelecimentos de ensino”). Outros usos para fins educativos só não ofenderiam direitos autorais se fossem utilizados “pequenos trechos” das obras (art. 46, II, III, VIII). O art. 46, II permite a cópia de pequenos trechos de uma obra para uso pessoal, em um único exemplar, sem intuito de lucro. [...] O art. 46, inc. IV, da LDA (Lei de Direitos Autorais) regulamenta a reprodução para fins educacionais: “Art. 46. Não constitui ofensa aos direitos autorais: IV - o apanhado de lições em estabelecimentos de ensino por aqueles a quem elas se dirigem, vedada sua publicação, integral ou parcial, sem autorização prévia e expressa de quem as ministrou;” (VALENTE, PAVARIN & LUCIANO, 2019, p. 10-3)



além de trabalhar a pronúncia, ritmo, vocabulário e gramática. Porém, o Professor D não se viu satisfeito plenamente com a atividade, pois, para ele, fazer uma proposta como essa, no digital o impedia de avaliar algumas competências, como a pronúncia, por exemplo. Ele sentiu que o método remoto não contemplou de forma plena aquilo que a atividade propunha, gerando uma frustração de que poderia ter feito mais, porém, por ser no remoto, isso se tornou mais difícil. O Professor D afirma, inclusive que se fosse no presencial, ele teria a impressão de que fluiria melhor. Isso se explica justamente por suas práticas estarem associadas ao modelo presencial, ou seja, é como se as aulas na modalidade remota fossem limitadas, reduzidas à capacidade do professor de gerir uma aula naquele ambiente. Entretanto, o próprio professor reconhece que se faz necessário a busca pelo aperfeiçoamento e pela formação em tecnologia e ambientes digitais. Essa percepção se fez ainda mais clara dada a necessidade da utilização na pandemia, como o professor diz, pois antes, essas ferramentas não eram constitutivas de suas práticas e com a utilização normativa do modelo de ensino remoto, passou a ser.

O Professor E também percebeu uma série de implicações em suas práticas no digital. Ao produzir seus materiais para suas aulas de produção escrita, ele pensou em como reduzir ou fazer com que os alunos não utilizassem o tradutor, uma ferramenta acessível, gratuita e de tradução instantânea. O receio deste professor é que, ao utilizar o tradutor, o aluno lance mão de utilizar seus conhecimentos linguísticos e isso interfira na construção da competência comunicativa. Por estar distante, ao avaliar o professor não sabe se está avaliando a produção de uma ferramenta, como diz o Professor E, ou a produção do aluno. É nesse instante que o professor pode assumir o papel de engajar seus estudantes a usar outras estratégias para construção de seus conhecimentos linguísticos. Para a produção escrita, este professor utilizou o mural digital, espaço onde os alunos escrevem pequenos textos em um determinado site, onde só eles têm acesso para ver o que os colegas colocaram, como um mural físico. Contudo, o professor verificou que não deu certo, pois os alunos não assistiam ao tutorial de como fazer as postagens e repensou sobre a prática, reforçando a relevância do saber experiencial que faz com que o profissional, a partir de suas experiências, se desenvolva numa perspectiva crítico-reflexiva (NÓVOA, 1991).

Outro ponto que fez esse professor refletir foi em relação a avaliação. E avaliar na modalidade remota também se tornou novidade para muitos professores. Libâneo (2006, p. 196) define a avaliação como “um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e orientar [...] as atividades didáticas seguintes”. A preocupação com a avaliação também abrange os professores de LE na universidade, pois, além de avaliar, os docentes

ensinam como avaliar. Porém, a forma como se avalia e os resultados dela fazem os professores repensar as práticas. Devemos considerar que a pandemia afetou as formas de desenvolver as atividades e, por conseguinte avalia-las, pois rompeu em muitos professores as práticas estáticas, estabelecidas por anos e fez mobilizar novas maneiras de ensinar e avaliar. Vejamos a seguir, três excertos que relatam a experiência de professores com a avaliação no ERE:

### # Excerto 36

Tem a avaliação formativa que acontece ao final de cada aula, que é o *feedback* em relação a participação deles. De uma perspectiva formativa: a participação deles no Kahoot, [...] e dentro do Duolingo. Toda quarta feira eu estabeleço metas de *experience* e eles tem que cumprir as metas. Todos têm que cumprir e eles não tem deixando de fazer. Dentro do SIGAA é super tranquilo de construir as avaliações, justamente dessa potencialidade de construir questionário, banco de questões e a incorporação dos vídeos do Youtube que dá pra assistir dentro da plataforma. (PROFESSOR C)

### # Excerto 37

Eu determinei que as avaliações seriam assim: tinham as rubricas, as categorias e os conceitos. CLARO/MUITO CLARO/EVIDENTE/MUITO EVIDENTE. [...] Eu procurei fazer dessa forma e também a questão do prazo que deve ser valorizado. A gente tá formando professores e precisamos de prazo então também temos que programar isso. [Imagina] explicar tudo isso *online*, se [no] presencial já é difícil! No final do módulo de produção escrita, eu fiquei muito frustrada. Não que o pessoal não fez, não que eles não atingiram o que eu tinha proposto. Mas ainda tinha uma coisa que eu não tinha me dado por satisfeita. A frustração é muito terrível. Enquanto é presencial, você já verifica e fala: **‘próxima aula vamos sentar aqui e resolver isso’**. Porque se eu compartilhar o documento, eu *tô* expondo sua escrita. E não gosto de dizer nota pra ninguém. Eu dei a devolutiva, além da rubrica, eu usei um outro aplicativo *online* que eu gravei minha voz e mandei o *QR-CODE* pra que ele pudesse ouvir o motivo que eu tinha chegado naquela nota a partir do trabalho que ele tinha entregue. E eu fiquei muito frustrada. E pensei que a gente tinha que se **adaptar** porque tinha não tinha previsão pra voltar. (PROFESSOR E)

### # Excerto 38

As avaliações foram escritas, provas. **Não consegui** fazer outro tipo de avaliação, então prova. Eu tenho que confessar que adoro gramática, desde quando eu estudava, gramática de Língua Portuguesa, passo exercício de gramática, mas as provas eram divididas assim: metade da prova exercícios gramaticais, e metade um texto que depois tem algumas questões pra serem respondidas. Enviei pra eles, cadastrei uma tarefa no SIGAA e enviei essa avaliação pra eles responderem, dei 3 dias pra eles responderem. (PROFESSOR D)

O PPC (Projeto Pedagógico do Curso) de Letras ao qual estes professores estão vinculados com suas disciplinas, regulamenta avaliação processual, planejada dentro do processo de ensino e construída no Fazer Pedagógico. Para Paiva (2020) uma forte presença do

ensino se dá na avaliação. Nesta linha, observamos a fala inicial do Professor C quando expõe seu método de avaliar pautado na avaliação formativa e processual. Luckesi (2002 p.45) esclarece que “enquanto se ensina se avalia, ou enquanto se avalia se ensina”. Ela é decorrente e se manifesta ao longo do processo de ensino. Nesse sentido, a avaliação permite que as intervenções pedagógicas sejam promovidas no momento em que possíveis implicações ocorram, podendo evitar resultados indesejados. O professor avaliou o uso das ferramentas e aplicativos que foram executados durante o semestre, como o Kahoot e Duolingo. Fez desses aplicativos instrumentos de avaliação e não uso isolado. Outra avaliação era o *feedback*, ou seja, o retorno, as emissões enviadas dos alunos ao professor que também foram consideradas como avaliação. Além disso, ele utilizou a plataforma SIGAA incorporando vídeos da internet e questionários construídos dentro da própria plataforma. Essa é uma prática pautada na integração do digital em todo o processo de ensino.

O Professor E faz a avaliação por rubricas, estabelecendo conceitos, criados por ele, em relação ao desempenho dos alunos. A disciplina é de produção escrita e ao apresentar os resultados, o professor avaliaria e atribuía o conceito. O Professor E admite que, teve uma sensação de incompletude que não estava relacionada diretamente aos resultados. Ele atribui essa sensação à impossibilidade de não estar presencialmente, de não haver a aproximação com os alunos e assim poder dar um atendimento mais individualizado, como no trecho destacado. O Professor E, ainda fez o uso de outras ferramentas na avaliação como explicar as razões do conceito com os estudantes acessando um *QR-CODE* que direcionava para uma gravação com a explicação. Mas, tão logo, o professor percebeu que, mesmo valendo-se de muitas ferramentas para avaliar e explicar o motivo da avaliação a seus alunos, ele sentiu que precisava fazer mais, tal como o Professor D, no # Excerto 34, que admite ter a mesma sensação após a execução das atividades. Tal sensação se constitui, pois, esses professores se sentem desterritorializados das espacialidades histórico culturalmente instituídas sobre a sala de aula presencial e todos os elementos que a significam como tal. Dada essa condição, posteriormente, eles são territorializados forçadamente em um espaço absolutamente diferente. Para Gomes (2013, p. 343) a territorialidade “pressupõe a ideia de ocupação de um lugar no espaço e de um entorno, ou seja, de outros espaços, circundantes, fronteiros, ocupados e vividos”, isto é, uma concepção muito além do espaço físico em que ocorre a aula, mas do espaço em que ela ocupa, que é vivenciada, dos arredores e todo o significado que o contexto ao redor significa. Com a modalidade remota, há a transição para um novo espaço e é a esse espaço que o professor terá de se adaptar. E isso gera um mal-estar sobre e daquilo que ele precisa realizar institucionalmente.

Contudo, a percepção de que havia imprevisibilidade do fim da pandemia fez com que o Professor E pensasse em adaptar as práticas para as próximas turmas, se modificando à medida que recebe *feedback* e analisa os resultados. À luz da TSDC, podemos conceber que o comportamento dos agentes está em certa medida, vinculado às inter-relações e eventos do sistema. Estas inter-relações revelam o caráter “complexo”, uma vez que é impossível delinear e prever eventos futuros no sistema (HOLLAND, 1997 *apud* SEBA, 2020). Além de adaptar-se do presencial para o remoto, a adaptação pedagógica para a modalidade remota é uma constante. Durante todo o período os professores buscaram fazer essas adaptações através de ensinamentos e condições que a pandemia criou. A utilização do digital na sala de aula já era uma prática dos Professores C e E e estenderam esta utilização com multimeios digitais à avaliação.

O Professor D não tinha suas práticas pautadas no digital. Ele usa o método de avaliação somativa<sup>17</sup> utilizando provas escritas para avaliação da competência escrita. Logo no início de sua fala, o professor expõe que “não conseguiu” fazer outro tipo de prova. O seu gosto pela gramática influenciou nas abordagens em sala de aula e por conseguinte na avaliação. Porém suas avaliações foram do modelo tradicional, com perguntas e respostas, enviadas pelo SIGAA e com prazo estabelecido. Tanto o Professor D, quanto o Professor E mencionaram a questão do prazo. No digital, o prazo precisou ser mais respeitado, pois, após o período estabelecido o sistema não permite a inclusão de arquivos e o estudante precisa entrar em contato com o professor. No # Excerto 37, o Professor E, inclusive, explica a necessidade do cumprimento de prazos, principalmente se tratando de um curso de formação de professores.

Ao optar por inserir uma avaliação escrita, do modelo tradicional, o professor abre mão de uma série de recursos digitais que poderiam ser incorporados à sua avaliação. Contudo, devemos considerar que o processo de letramento digital é dado a partir das experiências, que nem todos os professores possuem a fluência digital e que a pandemia pegou de surpresa todos os profissionais que tiveram de multiplicar as condições para realizar seu trabalho. A presença de práticas do presencial no digital ainda é muito observada nos contextos aqui apresentados. segundo Tardif (2002), a relação dos docentes com os saberes não é restrita a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos, mas é plural e amplamente constituída por outros saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Nesse escopo, o professor constitui sua

---

<sup>17</sup> No sentido de Haydt: “A avaliação somativa, com função classificatória, realiza-se ao final de um curso, período letivo ou unidade de ensino, e consiste em classificar os alunos de acordo com níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra ou de um grau para outro (2008, p.18)

formação além dos conhecimentos linguísticos, acadêmicos e científicos, mas também necessita da formação digital para o mundo onde a comunicação digital tem sido cada vez mais recorrente. E, também podemos observar nos professores esse desejo de formação e letramento digital. Essa vontade de fazer sempre mais e inserir em suas práticas métodos que contemplem a heterogeneidade de recursos digitais para oferecer a metodologia mais adequada para o aluno ou o grupo de alunos.

Diante de todas essas experiências dos professores no ensino das habilidades de LE no curso de Letras, perguntamos aos professores se havia algo que os incomodava na participação nos alunos e se isso, de alguma forma, interferia nas suas práticas. Vejamos os excertos a seguir com a resposta de todos os professores entrevistados nesta pesquisa:

#### **# Excerto 39**

Uma coisa que me incomodava eram as câmeras fechadas. Pra nós professores, era muito ruim. Porque quando você está olhando os alunos, você tem uma resposta e aqui você não tem uma resposta, é muito esquisito, porque você nunca sabe o que que o aluno tá pensando, gostando. Às vezes alguém falava, no *Whatsapp*, que tava perdido. (PROFESSOR A)

#### **# Excerto 40**

As aulas nunca foram montadas pra participação dos alunos, por causa disso... que pode cair internet, lançamento de presença, alunos de outros campus, tudo se abriu na internet, qualquer aluno podia fazer, de qualquer lugar, desde que eles entregassem a avaliação final. Se eles assistissem as aulas ou não, não me interessava, eu não exijo que ligue a câmera. [...] Só na aula de produção oral que a participação era avaliada, tinha que assistir e falar Inglês comigo, mas participação e presença não eram obrigatórias pra você passar na matéria. (PROFESSOR B)

#### **# Excerto 41**

As câmeras. Os alunos ficam muito pouco tempo com a câmera desligada, [...] isso me incomoda um pouco, eu gostaria que eles ficassem com a câmera ligada. Do ponto de vista do meu trabalho, isso não me atrapalha, a não ser que eles coloquem outras pessoas pra falar por eles, e eu não estou vendo (rs) mas em relação ao feedback oral, não tenho problemas nenhum, a única coisa que me incomoda mesmo são as câmeras desligadas. (PROFESSOR C)

#### **# Excerto 42**

O silêncio. Esse me incomodava, porque o silêncio, ele tira a dinamicidade da aula e o que eu fico preocupadíssimo com a aula de Língua Inglesa, ela tem que ser dinâmica, se você deixa ela morrer, aquilo é um porre pra você conseguir chegar até o fim. [...] Você tem que imprimir um ritmo na aula, porque é descoberta, a língua estrangeira é um desafio muito grande eu acho, principalmente pro nosso público que nunca teve contato e já vem com esse estigma que 'nunca vai aprender' então já chega com uma marca, então se você não imprime um ritmo na aula, uma dinâmica, essa aula morre, a próxima aula morre, a próxima disciplina morre e acabou. O silêncio dos alunos pra

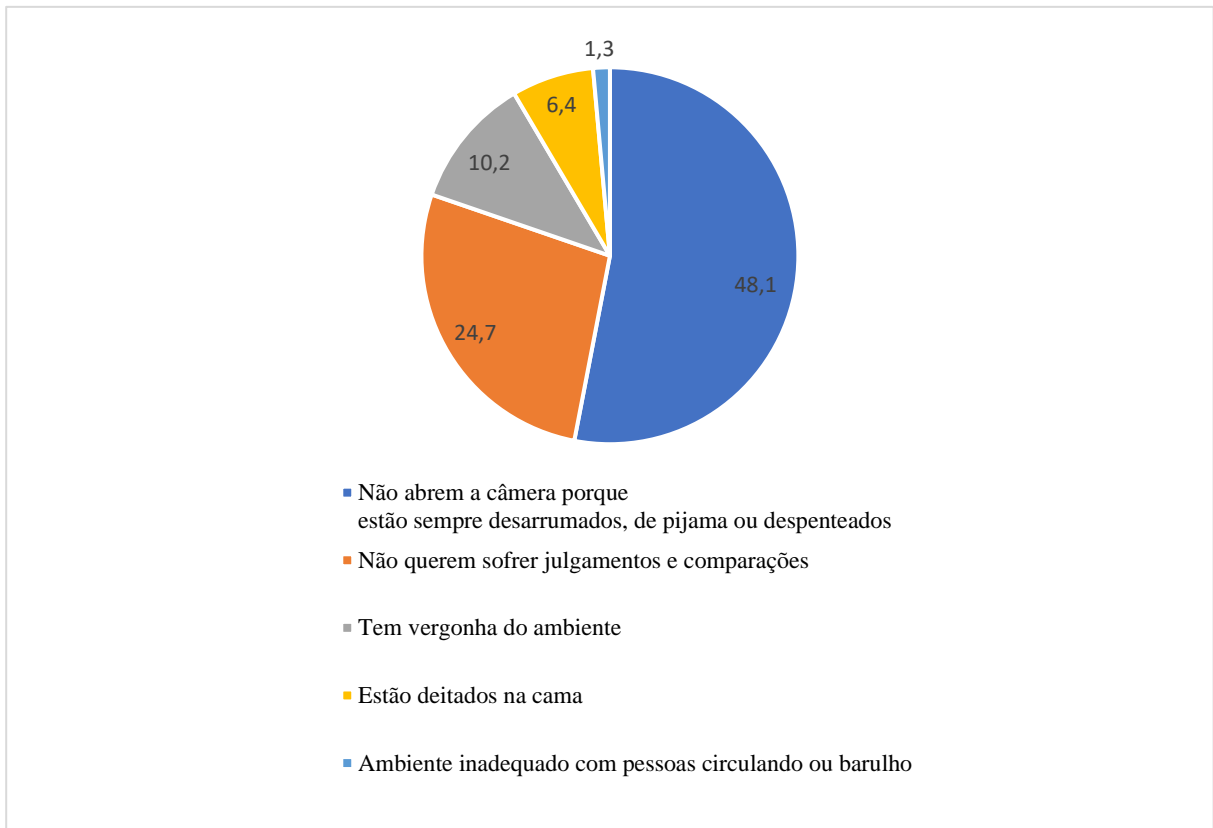
mim, no remoto, me deixava apavorado, às vezes, uma pergunta que eu fazia de um texto, estava lá, compartilhando tela, perguntava: gente e aqui? E nada, nada... Isso me incomodava bastante. (PROFESSOR D)

### # Excerto 43

O monólogo. A gente precisa de um *feedback*, o monólogo é cansativo, a aula não flui. Uma hora, parece que você tá lá há cinco horas. Você faz uma pergunta e escuta o grilinho... **E eu preciso acreditar que meu aluno tá lá**, principalmente na formação de professores, se não vai ter aquele discurso de sempre: ‘eu não aprendi na faculdade’. Na faculdade, às vezes você não está num bom dia e não ouve o que o professor fala naquele determinado momento. Mas, no online o quanto disso acontece? (PROFESSOR E)

Em todos os excertos podemos ver que os professores foram unânimes em destacar o principal problema nas aulas de modalidade remota: o uso (ou não uso) das câmeras e a quietude dos estudantes. Além das dificuldades técnicas, da busca pelo letramento e formação, da pesquisa por ferramentas e recursos para as aulas, os professores do curso Letras, das disciplinas de LE tiveram de encarar esta barreira: a baixa participação dos alunos.

Outrossim, não podemos deixar de considerar que os estudantes também sofreram com a pandemia e que esse processo também os pegou de surpresa. A maioria dos alunos nunca havia tido experiência com ensino à distância, tampouco remoto ou híbrido e tiveram de viver essa experiência para poder continuar seus estudos. Estar em um ambiente digital, nunca antes experimentado e com muitos recursos a se aprender e manusear, para muitos foi desafiador. Ligar uma câmera em sua própria casa pode acender discussões acerca de privacidade, exposição de si e do lar também e questões relacionadas à imagem. O foco deste estudo é a experiência dos professores, mas também não poderíamos deixar de considerar os fatores que podem contribuir para esse comportamento nos estudantes e que afeta as práticas e o comportamento dos professores diretamente. Fato é, segundo Paiva (2020) que o Brasil não estava preparado para a migração de todos os alunos para o mundo virtual. Em uma pesquisa feita pela Universidade Federal de Alfenas (Unifal), apresentando um questionário a 234 estudantes, perguntou quais as razões que eles ligavam – ou não ligavam – as câmeras. Os resultados obtidos pela pesquisa e trazidos aqui são os seguintes:

**Gráfico 2**

**Gráfico 2** – Não uso da câmera ocasionado por situações pessoais. Fonte: O autor com base nos dados da pesquisa de TOTI, 2020, do Departamento de Apoio Pedagógico da Pró-Reitoria de Graduação da UNIFAL.

Ainda sobre os dados da pesquisa, no que tange aos motivos pedagógicos de não abrir a câmera, 41,7% dos alunos responderam que preferem não abrir a câmera para não atrapalhar seus professores ou acreditam que eles preferem que mantenham as câmeras desligadas. 4,3% responderam que preferem deixar a câmera aberta para interagir durante as aulas e 0,95% para manterem-se focados. No que tange a problemas técnicos, 3% assumiram não possuir dispositivo com câmera e 1,3% que não ligaria para não sobrecarregar o pacote de dados (TOTI, 2020).

Em uma era de tecnologia, fotografias, vídeos e selfies em que todos os smartphones possuem câmeras (muitos até mais de uma), ao serem inseridos numa sala de aula virtual, os professores se são confrontados com as câmeras de seus alunos desligadas e baixa interação por diversas razões apresentadas acima. Todos os professores aqui pesquisados têm larga experiência no ensino presencial em que o contato físico e visual é constante e ao serem forçados pela pandemia a ministrar aulas no remoto, eles sentem que é “esquisito”, “cansativo” e “apavorador” – conforme termos que eles mesmos utilizaram em suas falas – não ter esse

contato. É desconfortável para o professor não ver seu público e não ver a reação dele diante de sua aula que é uma forma de avaliação dos alunos e de si também. A imagem dos alunos significa para os professores e possui um valor imensurável, como podemos perceber nos excertos acima. Ela significa, pois, a constituição das práticas desses professores foi no presencial, a ideia de sala de aula física, de ambiente de aprendizagem, de concepção de ensino desde suas formações até os dias atuais é de contato direto com o estudante. Romper esse contato presencial ou apenas simular que ele existe causa todos esses desconfortos e até inseguranças neles, pois eles não sabem quem está do outro lado e se é realmente o estudante, como aponta o Professor E, no trecho grifado: *eu preciso acreditar que meu aluno tá lá*. Esse trecho é muito significativo, pois, pela primeira vez o professor “tem” de acreditar que seu aluno está do outro lado, pois o professor não consegue ver. Essa experiência faz com que o professor precise sempre ter um recurso, um plano B para momentos como esse.

Podemos analisar que este comportamento do silêncio também se compara a sala de presencial quando o professor fala e os alunos escutam, deixando o espaço apenas para a exposição do professor, tornando-se ele o centro, confrontando com o método sociointeracionista defendido pela maioria. Paiva (2020) afirma que as atividades síncronas transferem para o virtual os mesmos rituais que vemos nas salas de aula e nos eventos acadêmicos. Em relação ao papel do professor, Oliveira (2020, p. 39), expõe que “nesse novo ambiente de aprendizagem, o professor precisa ir além, motivar, aguçar a curiosidade, instigar a pesquisa, provocar a reflexão, o desenvolvimento do pensamento crítico”. É isso que relata o Professor D ao falar sobre a necessidade de tornar a aula mais dinâmica e atraente para não cair em um círculo que cause desinteresse no aluno e no professor.

Podemos observar nos excertos que os professores esperam pela resposta dos estudantes, é a relação aluno-professor que faz a diferença no processo educacional. É como se o professor falasse sozinho em seu ambiente de trabalho – o *monólogo*, como relata o Professor E. Os sujeitos dessa relação já se encontram isolados fisicamente em suas casas, perceber então que não há a interação esperada frustra esses professores que sempre tiveram a experiência da presencialidade em suas práticas e da resposta imediata dos estudantes diante de suas provocações.

As experiências dos professores não se resumem apenas aquelas expostas aqui. Elas são muito largas e carregadas de sentimentos, ora bons, ora não tão bons assim. Mas, podemos perceber a vontade e o desejo desses professores de fazer sempre mais e melhor. De ajudar a construir uma educação de qualidade com os recursos que possuem e aqueles que não possuem, chegando até a adquirir ferramentas e instrumentos para executar o trabalho. Foram momentos



intensos e que exigiram muitas habilidades dos professores para dar conta da demanda. Diante de todos esses excertos que acompanhamos nesta seção, pudemos observar professores-pesquisadores engajados e sérios em seu compromisso de educação. A sociedade está em constante processo de adaptação e mudança, pois o sistema aprende com as experiências ao longo do tempo, se retroalimenta e evolui para sobreviver. Tal qual esse momento atípico e que se tornou até o “novo normal” por um período. Ao buscar cada vez mais se aperfeiçoar e adaptar suas práticas, a reflexão fez parte da rotina desses professores, alterando e alternando as metodologias, repensando e constituindo novas práticas diante do cenário instável e sem expectativas de retorno imediato. A todo momento, novos elementos invadem o sistema, ocasionando pequenas ou grandes perturbações e a emergência de novos comportamentos que requerem, muitas vezes, respostas imediatas ou antes jamais experimentadas.

A tecnologia mudou o modo como a sociedade vive e troca informações. O uso das TDIC em sala de aula estava emergindo e a pandemia acelerou isso. Se essas marcas e esses procedimentos não de permanecer, se as práticas de ensino de LI estarão atravessadas por meio do digital, são os próprios professores têm suas expectativas sobre isso. É o que veremos na seção seguinte: as proposições e perspectivas desses docentes para o pós-pandemia.

### **3.2.3 Proposições futuras para um mundo pós pandemia: nada será como antes?**

Quando as entrevistas com os professores foram realizadas, em 2021, o ERE ainda estava em curso e os dados da pandemia permaneciam em números cautelares. As medidas de biossegurança estavam sendo tomadas e aos poucos, foi havendo a liberação de comércio e escolas no segundo semestre daquele ano. A UNEMAT, porém, apenas restabeleceu as aulas presenciais em 08 de agosto de 2022 em todos os campus<sup>18</sup>. Porém, essa previsão era inimaginável durante o período do ERE e os profissionais iam trabalhando no anseio do retorno e ao mesmo tempo buscando condições para aperfeiçoar o seu trabalho no digital. A adaptação de aulas do presencial para o digital era um desafio para muitos professores e, com a pandemia, precisou-se ir além, não só adaptar, mas criar, buscar soluções a todo momento para seu trabalho no digital, revolucionar e desenvolver novas práticas de ensino num contexto diferente para alunos e professores, impactando principalmente aqueles menos adeptos e letrados digitalmente, mas que contribuiu para o aceleração e/ou aquisição das competências digitais.

---

<sup>18</sup> Disponível em <<https://unemat.br/noticias/8-8-2022-unemat-inicia-hoje--8--o-segundo-semester-letivo>> Acesso em 10.set.2022.

Considerando que esse período de aulas remotas durante a pandemia acarretou em uma série de aprendizados e experiências para os professores, como já vimos na análise da seção anterior e que, seria dubitável que após todo esse período o profissional sairia igual dessa experiência, isto é, com as mesmas percepções e conclusões de antes da pandemia, questionamos a eles se, para o futuro – o pós pandemia ou simplesmente ao retorno da aulas presenciais – eles incorporariam práticas aprendidas/vivenciadas nesse período. Vejamos nos excertos o que alguns professores responderam:

#### # Excerto 44

Acho que nem todas as aulas poderiam ser presenciais. Um seminário, poderia ser à distância. **É possível levar algumas coisas para o remoto.** O que eu senti: a presença física é muito importante. [...] à distância, você tem que ser um aluno muito focado, responsável e tem alunos que não tem personalidade pra isso. A educação precisa da afetividade. Afetividade não é só tratar bem, mas é tratar ‘mal’ também, mas a ideia do professor robô, dando uma aula robótica, pra mim, ela não contribui. Corpo, contato e olhar, quanto mais contato a educação é mais valorizada na presença do que na ausência. (PROFESSOR B)

#### # Excerto 45

[Para] as aulas complementares, eu posso gravar videoaulas para aqueles que tem mais dificuldade ou em relação a um tema que eu não tive tempo suficiente na sala de aula, eu posso gravar e disponibilizar aos alunos. O Kahoot já me acompanha há muito tempo, porém eu utilizo muito mais agora nas aulas online do que nas aulas presenciais e ele vai continuar comigo, enquanto ele existir, ele vai lá pra sala de aula presencial e eu vou utilizar muito ele. **É uma ferramenta que virou minha,** do ponto de vista metodológico, eu incorporei para o meu trabalho. O Duolingo eu já trabalhava antes da pandemia, depois surgiu o *Duolingo for School* e vou trabalhar mais. Além das aulas gravadas, que eu não tinha noção de como era, agora eu aprendi a editar, subir pro Youtube, coisa que eu não tinha noção de como funcionava, agora eu sei e **provavelmente eu vou levar pra sala de aula presencial.** (PROFESSOR C)

#### # Excerto 46

Existe uma tendência na universidade pelo presencial. Radicalmente pelo presencial, da qual eu fazia parte. Mas eu acho que dado o nosso público e pelas coisas boas que eu pude perceber do remoto, vai ser inevitável. **Acho que o remoto veio pra ficar,** vai ter um espaço pra que você possa pensar atividades de forma remota, controlar isso melhor, porque acho que a gente não *tá* sabendo controlar direitinho, a gente tá se adaptando. E aqueles que ainda são nostálgicos do que já passou, infelizmente, eles vão ficar reclamando, porque tá aí e eu acho que foi uma coisa positiva em muitos sentidos, lógico que trouxe milhares de desafios, coisas que a gente precisa repensar [...]. Vamos ter que repensar na condução das nossas experiências para o futuro. (PROFESSOR D)

### # Excerto 47

A língua estrangeira não é a salvação da sua vida, mas ela pode ser a porta, a janela. A língua pode ser minha liberdade. Quero que os alunos do futuro tenham essa visão, quero que eles tenham escolha. [...] E que tudo isso que vivenciamos no online, as pessoas não pensem que a gente parou. Mas, que eu continue fazendo o que eu considero o melhor para o ensino de Língua Estrangeira. **A gente não pode pegar todo esse aprendizado, esse letramento e guardar numa caixinha, aí não vai ter crescimento.** Vai voltar o novo normal com o mesmo ritmo de antes da pandemia? (PROFESSOR E)

O uso das tecnologias digitais promoveu muitas reflexões nos professores. Tais quais eles manifestam o interesse de projetar esse uso em momentos posteriores como o retorno das aulas presenciais. Podemos observar nos excertos que os professores demonstram desejo de estabelecer um ensino híbrido em suas práticas. Ao considerarmos que a presencialidade é importante, como já mencionado nesta pesquisa pelos próprios professores e podemos ver reverberado aqui no excerto do Professor B, e que esses professores têm suas práticas amplamente experimentadas no presencial, podemos compreender que aliado a tecnologia, que apresentou a eles um universo de possibilidades, a junção das duas modalidades resultaria no ensino híbrido, que é o que a maioria aponta. Os próprios professores, perceberam que inserir tecnologia em suas práticas pedagógicas por meio da cultura digital motiva e impulsiona os estudantes a se desenvolver digitalmente, além de proporcionar aulas diferenciadas, fora do modelo tradicional, como já foi visto anteriormente, e promover a criatividade e inovação dos sujeitos no processo – professor e estudante.

Podemos depreender da fala dos professores um desejo expresso de levar para o presencial aquilo que foi aprendido e que deu certo no digital. Se, em algum momento, o modelo tradicional foi para o ambiente da sala de aula digital, agora o caminho inverso ocorre – professores que desejam levar mecanismos do digital para a sala de aula presencial. Por terem se familiarizado e aprendido, com esforço, o uso das ferramentas, muitos professores se sentem mais preparados para aplicar o uso do digital em suas aulas no presencial. Como podemos observar em trechos como: *eu não tinha noção de como era, agora eu aprendi a editar, subir pro Youtube, coisa que eu não tinha noção de como funcionava, agora eu sei* (PROFESSOR C). Nessa expectativa de ter aprendido e agora poder replicar isso no presencial eles têm mais certeza ao reconhecer que o digital não é algo passageiro ou efêmero, mas que é uma realidade posta desde antes da pandemia e que no pós-pandemia ela tende a se fortalecer ainda mais, ancorado na experiência que adquiriram. Os trechos grifados nos excertos enaltecem isso. É a

transição de muitas práticas do digital para o presencial e dos dois modelos trabalhando juntos por meio da hibridização do ensino.

Contudo, não podemos esquecer que o uso das tecnologias na sala de aula presencial também requer outras adaptações, afinal, o espaço virtual se apresenta de uma maneira e o espaço físico de outra, com as implicações que surgem em cada uma. Embora o clima de euforia pelo uso das tecnologias esteja presente devido ao uso em massa, devemos pensar mais largamente nesse uso. Por isso, ao destacar a fala do Professor D, em que ele aponta a necessidade de continuar se adaptando e refletindo os usos das tecnologias para a sala de aula presencial nos pós pandemia. Para Freire “[...] o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática” (2001, p. 39), dessa forma, é importante refletir nos processos que virão *à posteriori*, mas revelando a integração entre teoria e prática de forma que estabeleça um sentido para a realidade em que o professor está inserido. O Professor D reconhece que houve obstáculos e adversidades principalmente para aqueles professores menos adeptos à tecnologia – e principalmente, no início, como pudemos ver nesta pesquisa – e que isso não deve ser um fator para bloquear o uso delas no presencial, mas sim para servir de reflexão e contribuir para o desenvolvimento dos estudantes, já que se levamos em consideração o contexto social atual, a maioria deles já está envolvida com a tecnologia seja direta ou indiretamente.

Para as projeções futuras, o professor tem o desejo de repensar suas práticas tradicionais e inculcar paulatinamente novas metodologias, reinventando a sua prática e assumindo novas posturas diante do novo contexto que se dará após a pandemia. Essa expectativa é afirmada na fala do Professor E, quando expõe que, todo o aprendizado não deve permanecer isolado no período que compreende a pandemia, mas deve expandir a fim de que essas contribuições formem melhor os estudantes e os tornem capazes de aprender uma Língua Estrangeira através de recursos multimodais, com mais autonomia e possibilidades de uso.

É interessante quando Pimenta (2005) afirma que através da teoria, os professores “criam perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os” (PIMENTA, 2005, p. 26), pois ao longo do curso da pandemia, mesmo com pouco tempo de formação, os professores se adaptaram e promoveram mudanças em suas práticas transformando-a quase que completamente. Eles mesmos intervieram em suas práticas para garantir o ensino. E, para o futuro eles se veem fazendo isso novamente. A cada nova mudança e alteração de contexto, os professores se adaptam e adequam para permanecer no sistema.

A experiência oportunizou a esses professores refletir sobre suas práticas digitais e incorporá-las de forma integrada aos métodos já praticados. A pandemia forçou essa utilização e mudou a concepção desses professores. Mesmo em um contexto pré-pandemia em que práticas digitais já existiu, foi apenas após ter experimentado que houve o reconhecimento da importância e constância do uso. Ao que apresenta Bondia (2002) sobre o valor da experiência para o ser humano, podemos destacar que elas nos constroem e nos modificam, em relação a prática pedagógica, a experiência interferiu durante e depois desse modelo remoto instaurado na pandemia:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (2002, p. 21).

A favor da utilização dessas tecnologias principalmente após viver essa experiência, os professores acreditam que seu uso no pós-pandemia vai contribuir para melhorar o seu trabalho. As ferramentas permanecerão lá e quem vai decidir e definir o uso é o professor, até mesmo pensando nas particularidades e dificuldades de cada estudante, como menciona o Professor C, no # Excerto 45. As ferramentas digitais utilizadas, agora estão incorporadas ao trabalho do professor que vê nelas aliadas no processo de ensino. Concordamos com Arruda (2012) quando revela:

(...) O processo de ensino e aprendizagem pode ser amplamente beneficiado com a utilização das tecnologias, que são potentes catalisadoras deste processo. O docente, de posse delas, poderá ampliar o seu repertório de como ensinar, as suas estratégias, repensar as abordagens pedagógicas usadas e criar novas e desafiadoras situações de aprendizagem. (ARRUDA, 2012, p. 36).

Todos os professores entrevistados não hesitam em assumir o quão importante é e continua sendo o uso das tecnologias digitais em suas práticas. Tal certeza é averiguada na expectativa de uso dessas ferramentas no pós-pandemia. De acordo com Toffler (1983) a educação deve ser voltada para o futuro. O compromisso desse futuro nas instituições educacionais depende não só dos professores, mas de um âmbito ainda maior. Não podemos deixar de considerar o papel que a instituição de ensino tem diante desse futuro, também denominado de pós-pandemia, e que o mundo passou por transformações. De que forma a universidade pode atuar para que práticas, relatadas por esses professores, possam continuar

ocorrendo ou até potencializadas, multiplicadas e reconhecidas. Diante desses questionamos, perguntamos aos professores o que eles consideram que a UNEMAT pode fazer no seu papel de instituição para manter ou adaptar as práticas de ensino. Vejamos a seguir as contribuições dos professores:

#### **# Excerto 48**

A gente viu que tem coisas que são perfeitamente realizáveis, mediada por computador, então tem coisa que não tem sentido nenhum fazer no presencial, como, por exemplo, reunião, bancas de doutorado. Em relação a língua, tem uma plataforma que chama Moodle, ela tem mais recursos, eu já usei, você pode ir fazendo, fazer um chat, dentro da plataforma, por exemplo, fazer uma entrevista em Inglês, dentro da plataforma que tem mais recursos. No SIGAA, não dá pra fazer muitas coisas, precisa aperfeiçoar nesse sentido. Salas de conversa, fazer tudo dentro da plataforma, não ter que sair da plataforma pra fazer, sabe. Essas plataformas educacionais estão cada vez mais avançadas. O SIGAA eu gosto, mas ele é só uma coisa técnica, não é de abrir pra umas coisas mais pedagógicas, educacionais, fazer tudo lá dentro, sem precisar sair. Incorporar tudo lá. O WhatsApp tem uma função pedagógica móvel, o SIGAA não tem essa função móvel. (PROFESSOR A)

#### **# Excerto 49**

Eu penso que o SIGAA precisa ser repensado no aspecto intuitivo, ela precisa ser uma ferramenta mais prática, do ponto de vista do trabalho, embora seja uma ferramenta muito completa, mas ela precisa avançar assim como outras ferramentas avançaram como Google Meet, Google Drive, Youtube e outras, mudaram bastante coisa em razão da pandemia, o SIGAA, é claro que ele vai ser adaptado, mas a UNEMAT precisa rever um pouco as funcionalidades, botões, aspectos intuitivos enquanto um software. Além disso, no retorno presencial, a UNEMAT precisa assegurar qualidade de conexão com a internet para que a gente possa continuar essas atividades dentro da sala de aula. Um dos grandes empecilhos da sala de aula presencial sempre foi uma questão da qualidade de conexão da internet. Com o avanço da fibra ótica, nós temos internet de alta velocidade, praticamente em todas as cidades, então a UNEMAT precisa assegurar isso. E também os PPC eles estejam alinhados com isso que a gente vai fazer. Então, não faz mais sentidos voltarmos da pandemia, com PPC dos cursos de um tempo pré-pandemia, eu penso que os PPC precisam estar mais alinhados com essa nova ações que serão desenvolvidas por todos nós professores, eu não tenho dúvida, porque todo mundo teve que repensar suas práticas, aprender a fazer um monte de coisa e agora é muito injusto a gente voltar pra sala de aula com um monte de coisa pra fazer e os planos impedir que a gente faça ou até mesmo ser cobrado o que tá fazendo e não tá contemplado no plano de curso.

A UNEMAT precisa de uma política de formação continuada de professores, a universidade, conta com um quadro de quase que todos os professores são doutores, mas o fato de ser doutor, não impede que tenha deficiências metodológicas, principalmente quando você tem uma pandemia forçando. A UNEMAT precisa de uma política de formação continuada pra preparar esses professores pra voltar pro presencial e continuar um trabalho que tenha as tecnologias digitais como aliados, em especial o *smartphone* que é uma ferramenta democrática. Que a UNEMAT forneça condições para que esses

profissionais estejam mais preparados pra voltar pra sala de aula presencial e a gente continue incorporando as tecnologias em nossas práticas. A gente acha que as coisas podem voltar a ser como antes, eu sei que não vão voltar a ser como antes, mas a universidade precisa ter o olho bem aberto pra isso, pois pode ser que muitos profissionais se sintam muito mais confortáveis com as situações que existiam antes, mas os alunos já não os mesmos. Nós, professores, não somos os mesmos, porque os alunos seriam? Então existe uma força que praticamente exige que a tecnologia faça parte das nossas práticas de ensino e aprendizagem, logo a UNEMAT precisa pensar numa política de formação continuada nesses professores pra aprender a tecnologia digital no contexto digital. Nós aprendemos de maneira forçada pra trabalhar aqui no *online*, nós precisamos aprender a trabalhar, incorporar metodologias no ensino presencial. (PROFESSOR C)

Podemos notar a convicção na fala desses professores em relação as mudanças que podem ocorrer no âmbito da instituição no período pós-pandemia. O valor que possuem essas declarações é inquestionável uma vez que, eles estiveram vivenciando e refletindo suas práticas em um período delicado da história da humanidade e que demandou desafios para esses profissionais que tiveram contato – virtual – com os alunos. Inicialmente, observamos o desejo da mudança da *práxis* para o novo período que se instaura: o pós-pandemia. Já não se mantém as mesmas práticas de antes, é preciso mudar para otimizar os trabalhos e usar a tecnologia a favor do sistema universitário. O Professor A, menciona a possibilidade da realização de bancas e reuniões na modalidade remota e podemos até incluir a inclusão de aulas nesta modalidade. Considerando a dimensão do nosso estado e país, isso facilitaria muito, diminuindo a evasão, principalmente quando precisa se estabelecer contato com um público fora do lócus de origem, com destaque para a pós-graduação. Além da educação, o uso de recursos pode se estender à gestão e assim proporcionar melhores condições de trabalho para o professor e, por conseguinte, se dedicar para formações e desenvolver suas práticas. A imersão na rede com a apropriação dos recursos digitais é parte integrante do processo formador e do processo de formação.

A formação continuada também deve ser responsabilidade da instituição que tem por interesse o desenvolvimento digital e tecnológico do seu público docente e discente. Com a formação de professores aptos a manusear as mais diversas ferramentas, o acesso desse aluno a elas torna-se ainda mais possível e com grandes contribuições para sua formação. Os professores já verificaram quais são as reais tendências para o futuro e já se manifestaram a fazer parte delas, mas precisam do apoio da instituição para desenrolar ainda mais essas práticas. É importante reconhecer, segundo Tajra (2019), que:

A qualificação do professor deve envolver uma série de vivências e conceitos, como conhecimentos básicos de informática, pedagogia, integração de tecnologia com propostas pedagógicas, formas de gerenciamento da sala de aula com novos recursos tecnológicos em conexão com recursos físicos

disponíveis e, em especial, ao “novo” aluno, que passa a incorporar e assumir uma atitude ativa no processo. (TAJRA, 2019, p. 91)

A formação do professor é importante e envolve uma série de fatores contínuos e indispensáveis para que esteja cada vez mais preparado para atender as novas demandas sociais impostas pelo sistema que reverberam nos novos modelos de ensino exigidos pelos estudantes. A universidade enquanto instituição deve prover momentos oportunos de formação e capacitação, independentemente de sua formação específica ou nível, conforme afirma o Professor C, pois, relacionado ao uso das tecnologias, muito ainda tem a se aprender em uma sociedade dinâmica e digitalmente mutável. A formação visa, além de melhorias e transformações nas práticas, valorizar o conhecimento aprendido e reforçar as técnicas experimentadas e, no período pós-pandemia, em que as mudanças ocorreram em diversas esferas da educação, desde o profissional até os recursos digitais, prover uma formação tornar-se indispensável principalmente após um período de uso maciço e inevitável da tecnologia. Para o Professor C, isso se torna ainda mais relevante, pois todos os esforços executados na pandemia não podem se esvaír, mas precisam ser adaptados, reconhecidos e trazidos para o presencial, como já vimos esse desejo estampado nos excertos anteriores. A indignação do professor faz sentido quando refletimos sobre um momento em que o uso das tecnologias se tornou arbitrário e posteriormente ele não pode ser abandonado, mas, respeitado e inserido no novo contexto que se apresenta.

Porém, para que toda essa tecnologia funcione, no que tange a estrutura, o Professor C aponta uma série de melhorias que podem ser executadas para que as práticas realizadas por meio do digital ocorram e de forma profícua e sem grandes implicações para não desestimular estudantes e os professores. É preciso investimento na conexão à internet e recursos para a compra de materiais e dispositivos para inserir digitalmente cada vez mais alunos e professores.

Além disso, um outro ponto que o Professor C destaca é o amparo pedagógico do uso dessas tecnologias no pós-pandemia, em especial na inclusão da utilização no PPC. É importante que uso das tecnologias seja parte constituinte dos cursos de formação de professores e que os docentes possam utilizar os recursos de acordo com o plano. No PPC do curso analisado, há a disciplina de “Linguagem e Tecnologia” cujo a ementa prevê o “Estudo das práticas discursivas na comunicação mediada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação: aspectos sociais, cognitivos e históricos. Análise crítica de modelos pedagógicos de educação virtual.” (RESOLUÇÃO Nº 014/2019 – AD REFERENDUM DO CONEPE, 2019, p. 33). Em outro ponto do PPC, na seção 5.8, em consonância com o Art. 3º da Resolução nº 308/2004 – CONEPE, no parágrafo V, que a uma das consideradas Atividades Complementares



será a “Realização de estudos de novas tecnologias de ensino e de comunicação integradas ao universo linguístico-cultural da região do médio norte mato-grossense” (RESOLUÇÃO Nº 014/2019 – AD REFERENDUM DO CONEPE, 2019, p. 15). Também no perfil do egresso, encontramos que, uma das habilidades do concluinte do Curso de Letras é a “Capacidade de refletir teoricamente sobre as diferentes linguagens, fazer uso de novas tecnologias e compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente.” (RESOLUÇÃO Nº 014/2019 – AD REFERENDUM DO CONEPE, 2019, p. 05). Podemos observar a constante referência ao formar professores com habilidades ao uso das tecnologias digitais, mas não encontramos trechos que revelem a utilização e o incentivo dela por parte dos docentes. Se considerarmos que este PPC é de 2019, ainda poderiam ser inseridos muitos parágrafos introduzindo o uso das tecnologias em suas disciplinas e como recurso recorrente. Esse levantamento foi feito para corroborar a fala do Professor C, quando diz que o PPC do curso não contempla o uso das tecnologias digitais de forma heterogênea e não admite a possibilidade do ensino remoto. Dessa forma, toda a expectativa criada pelos professores nos excertos # 44 em diante, dificilmente serão supridas neste momento, ou seja, suas práticas tendem a se manter as mesmas de 2019. A corrente atualização dos projetos de curso e também das regulamentações da instituição são importantes para manter a atualização e promover mudanças na formação de professores.

Mencionado, inicialmente, pelo Professor A, o SIGAA apresentou uma avaliação geral positiva por todos os professores entrevistados. Contudo, apresentamos aqui, pelas falas dos Professores A e C, sugestões de melhorias para que as práticas com o uso do sistema sejam ainda melhores. Por ter sido muito usado no período do ERE, os professores conseguiram explorar muitas ferramentas do sistema, utilizaram aquelas que julgaram adequadas para suas propostas e incorporaram outras que o sistema não contemplava. O Professor A expõe que, assim como outras plataformas de ensino estão avançadas, o SIGAA também precisaria se modernizar. Poderia ser um sistema mais completo que não fizesse o professor buscar recursos em outros sites ou softwares. Por ser uma plataforma institucional, o SIGAA apresenta características e funções específicas de demandas acadêmicas rígidas, sem prever, por exemplo, a criação de salas de aula virtuais ou o uso de chats, recurso muito utilizado pelo Professor A e que deu certo. O Professor C vai ao encontro da mesma ideia quando analisa as mudanças que outras ferramentas sofreram, principalmente devido a pandemia que mudou as formas de se comunicar e se relacionar com outro. Percebendo essa alteração no comportamento dos indivíduos, aplicativos e outra ferramentas digitais adaptaram-se para o novo momento de

comunicação digital. Porém, o SIGAA manteve-se sem grandes mudanças, segundo o Professor C.

A volta do presencial não garante que todas as práticas de todos os professores sejam revistas ou alteradas. Como aponta o Professor C, em muitos casos, os professores podem retornar aos métodos tradicionais de origem, sem considerar o impacto da pandemia na educação e nas mudanças que isso acarretou no sistema. Entretanto, segundo o ele mesmo, precisa-se reconhecer que os alunos já não são os mesmos e que seus anseios estão diferentes, e sanar esse anseio é um trabalho coletivo que envolve todos os agentes da instituição, pensando em estratégias e em estrutura para que essa mudança tão esperada por professores e alunos possa ocorrer efetivamente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável como a pandemia do Coronavírus foi uma imensa tragédia que provocou incontáveis estragos nos mais diversos âmbitos sociais, vidas ceifadas precocemente, aumento expressivo de pessoas em situação de vulnerabilidade social e um atraso na educação brasileira. A pandemia impactou os ambientes domésticos, escolares, sociais e criou barreiras de aprendizagens em muitos estudantes. A educação ficou paralisada por meses e quando retomada, às pressas, não tinha o aporte necessário para esse retorno. Entretanto, não se deve desconsiderar o esforço de quem fez acontecer a prática da educação em um contexto totalmente atípico e inesperado. Por outro lado, esse momento catastrófico, além de escancarar nossos problemas sociais, também foi um momento de reflexão sobre as práticas adotadas, de aprendizagem e experiência que marcou a vida profissional de muitos professores. Se considerarmos que a educação está envolta num grande processo de mudanças, podemos compreender que esses professores são capazes de promover o ensino com qualidade, mesmo diante dos desafios interpostos.

Esta pesquisa buscou tentar compreender e expandir as reflexões acerca das práticas de ensino adotadas por professores de LI dentro de um curso de formação de professores na área de Letras. As discussões não se esgotam aqui, principalmente se considerarmos que é um tema recente e extenso, porém a relevância do assunto permanece com muitas outras indagações. Desta forma, os dados expostos aqui são uma contribuição para os estudos da linguística de um marco temporal que jamais será esquecido como a pandemia da COVID-19.

O período do ERE foi marcado por esforços incansáveis de vencer os desafios e promover o melhor aos estudantes com diversas estratégias e administrando diversos fatores como, por exemplo, se adaptar a novas ferramentas e recursos de aprendizagens, adaptar o conteúdo e seu espaço de trabalho que passa a ser sua própria casa. Mesmo assim, esses professores não desistiram, pelo contrário, resistiram e ofereceram o que tinham de melhor para que seu trabalho fosse realizado. Através da cadeia de aprendizagem, como destaca Tardif (2002) em que os saberes docentes vão se construindo em um processo contínuo de aprendizagem e são inseridos até o domínio em sua prática de trabalho, esses professores buscavam sempre adaptar-se de forma que aprendiam como usar as ferramentas e os recursos disponíveis, colocavam em prática, revisavam e compreendiam esses usos e faziam sempre as adaptações e alterações necessárias de forma que o acesso ao conhecimento ficasse mais adequado aos alunos daquele contexto.

Pudemos observar que as práticas foram heterogêneas, baseadas nas necessidades de cada disciplina, condições e experiências de cada professor a partir de diversos instrumentos e ferramentas que tiveram seu uso de ser aprendido e adaptado a partir da nova realidade. Os professores mais experientes com a tecnologia ampliaram o uso das plataformas que já conheciam e incorporaram outras. Aqueles que não tinham domínio das ferramentas digitais, aprenderam e se surpreenderam com sua própria capacidade de manuseio, desejando fomentar ainda mais o uso posteriormente, na retomada do ensino presencial.

Os desafios impostos dos professores neste período foram para além de planejar, ministrar e avaliar suas aulas na modalidade remota. Uma das maiores dificuldades relatadas pelos professores foi a [falta de] participação dos alunos nas aulas. As câmeras fechadas e o silêncio irrompendo a sala virtual e os professores tendo de usar artifícios constantes para que as aulas fossem mais interativas. Esse silêncio, provocado por diversos fatores, como trouxemos nesta pesquisa mostra que nem sempre a tecnologia exerce um papel de facilitador, mas, não devemos esquecer que ela também é um meio, isto é, um suporte e que, quando nos referimos aos alunos, mesmo estando na era da informação, é leviano pensar que todos ou a maioria estão preparados para o uso desse suporte. Tanto que, conforme disseram os professores, muitos momentos foram usados para o ensino do manuseio das tecnologias, dos sites, dos aplicativos e outras ferramentas virtuais necessárias para o andamento das disciplinas.

Se perguntarmos aos professores, quais contribuições a experiência na pandemia vem a marcar esses professores e quais são suas expectativas para o pós-pandemia ou retorno ao ensino presencial, teremos muitas respostas animadoras e de esperança. Muitos exprimem o desejo de aderir e incorporar as ferramentas aprendidas no pós-pandemia e que as tecnologias digitais estão à disposição para o nosso uso consciente. E que, se usadas de maneira adequada, dentro da perspectiva e contexto de cada um, produzem resultados eficazes.

O uso das tecnologias digitais também bastante observado nesta pesquisa nos mostrou como ela pôde contribuir para a educação durante a pandemia e que há perspectivas que ela continue presente como recurso no pós-pandemia. É importante ressaltar, novamente, que a tecnologia é um meio e não fim. Sem o professor e o direcionamento adequado o uso se finda por ela mesmo. E o papel do professor ao utilizar as tecnologias foi fundamental para que a educação acontecesse durante o ERE. Demo (2009) evidencia que o professor ao reestruturar-se num novo momento pedagógico e tecnológico deve atuar nele como sujeito e não como objeto. É a atuação do professor como mediador e ao longo deste trabalho pudemos observar o desempenho desses docentes enquanto mediadores em suas práticas, por mais que haja a insegurança em alguns momentos, se tratando de uma modalidade diferente do habitual, as

práticas não foram comprometidas, pelo contrário, foram adaptadas quantas vezes eles julgaram necessárias, assim como nos SAC em que eles se autoconfiguram a adaptam à medida que o ambiente sofre modificações.

Por meio de nosso gesto de análise exposto aqui podemos compreender que o ensino remoto produziu efeitos no processo de ensino e principalmente na reflexão teórico-prática desses professores que já não são os mesmos se considerarmos antes dessa experiência. Até mesmo aqueles professores mais resistentes com o uso da tecnologia reconhecem que precisam aprender mais para ofertar uma educação com recursos digitais. A associação entre a sala de aula presencial e a sala de aula virtual estiveram presentes em muitos momentos dessa pesquisa, principalmente nas falas dos professores, pois não podemos descartar que a maioria deles foram constituídos por práticas do presencial e que a mudança para o digital se deu de forma repentina. Mas, se pensarmos que as ferramentas como *Google Meet*, ensino personalizado ou ensino remoto/híbrido já existiam antes e não são consideradas novas, as práticas de ensino para o pós-pandemia podem ser ainda mais revolucionárias diante das novas exigências do mercado consumidor, dos espaços sociais e que compreendem também o sistema educacional que não pode se retirar dessas mudanças. A pandemia, a partir desse estudo, deu visibilidade ao funcionamento extemporâneo do curso, ou seja, mostrou a urgência do curso em se atualizar, alinhar as práticas de formação docente às novas demandas do mundo contemporâneo.

Quando destacamos a propositura de Landim (1997) que afirma sobre o encurtamento de distâncias e isolamento provocados pelos ambientes virtuais de aprendizagem, observamos que tal realidade não é recente e que muitas práticas exercidas na modalidade remota poderiam ter como respaldo as literaturas e as experiências do EaD. Mesmo compreendendo que os saberes e as condições se modificam, ficaram visíveis as dificuldades, dúvidas e incertezas diante das possibilidades didáticas e metodológicas a serem orientadas e empregadas, considerando a existência de uma modalidade similar presente há décadas no Brasil, ou seja, um modelo existente que se assemelha as necessidades da modalidade remota. Os métodos de educação à distância já estavam disponíveis e passíveis de serem adaptados para o contexto de cada *lócus*. Gomes (2013) indica que deve mais importante do que enaltecer usos de ferramentas é promover “discussões sobre outras propostas metodológicas e modelos educacionais possíveis e necessários, diante não apenas das tecnologias atuais, mas também diante das demandas sociais”.

Por outro lado, este texto também nos faz refletir sobre como as práticas pedagógicas eram realizadas antes da pandemia e de que forma elas serão ministradas no pós-pandemia ou na então retomada do ensino presencial. Quais foram os benefícios e as

aprendizagens que as práticas pandêmicas potencializaram e/ou melhoraram, como as didáticas e pedagogias nos múltiplos ambientes de interação utilizado pelos professores foram pensadas e praticadas. Esses questionamos nos levam a refletir no que foi feito, nos resultados obtidos e nos artifícios utilizados para alcançar esses resultados e objetivos. É de ponderar e considerar o que expõe Besser (1996), quando afirma que ao se examinar os ambientes de aprendizagem independente e à distância, é preciso ser cuidadoso para perceber o nível de interatividade permitido pela infraestrutura, assim como o nível de interatividade para os propósitos educacionais, ou seja, qualquer campo em que vá o professor ensinar LI, esse espaço, seja físico ou virtual, carece de ser analisado, de forma que as proposições metodológicas sejam compatíveis com o objetivo e as condições estruturais e pedagógicas. Essas reflexões nos convidam a engatar ainda outras reflexões acerca do que pode vir a ser o ensino presencial pós-pandemia. Se nada for como antes, é um sinal de que a pandemia desestabilizou indelevelmente os modos de agir sobre/na educação e que as adaptações provocadas na pandemia não foram ações isoladas para um período, mas aprendizados do que ser e não ser, do desafiar e principalmente do construir.

A vida contemporânea está mudando e ao formar professores para o futuro é preciso que essa formação contemple as tecnologias digitais, sendo isso posto nas práticas dos professores da universidade. Se a vida “contemporânea está mudando em muitos aspectos e isso impacta a linguagem e as práticas comunicativas” (BARTON e LEE, 2015, p.12), é importante que o ensino de LI seja atravessado por essas mudanças, principalmente se tratando da língua global e da formação profissional estar cada vez mais exigente em um mundo tecnológico. As práticas dos professores devem estar em consonância com essa realidade, fazendo sentido às novas tendências. Essa busca, acelerada pela pandemia, já começou, porém, ela é incessante, afinal a formação é contínua e as tendências sempre mudam. Verifica-se por parte dos professores a partir de suas entrevistas que eles tiveram de se reorganizar e adaptar às novas demandas instituídas pela UNEMAT para que o trabalho não parasse. Na mesma seara, Barton e Lee (2015) ainda afirmam: “de fato, é difícil encontrar uma área da vida que não tenha mudado” (p. 12). Nesse processo de atualização é preciso pensar na instituição de uma matriz curricular atravessada pelo digital, de forma a instituir uma cultura digital no ensino superior. Também pudemos refletir na incursão de ações instituídas por um projeto pedagógico que considere no campo de formação de professores de Letras a importância de se investir nos letramentos digitais do professor em formação para que ele reverbere tais conhecimentos nas escolas da educação básica em que irá atuar, pois devemos considerar que os alunos que estão

hoje no ensino são os profissionais que se valem da utilização da tecnologia nos espaços em que circulam.

Gomes (2010) reporta a Bauman (2001) quando indica que a tecnologia é líquida e que caracteriza “a sociedade atual em que tudo está em permanente estado de mudança, tudo parece provisório”. A consequência dessas mudanças são as adaptações promovidas no sistema quando algo está fora do padrão (HOLLAND, 1997). As tecnologias, além de fazerem parte do nosso cotidiano e de transformarem continuamente nos forçam a seguir as demandas e adquiri-las por força do sistema. A liquidez da tecnologia é confrontada, muitas vezes, com a dificuldade de manuseio desses instrumentos. Contudo, as experiências dos professores expostas nesse trabalho nos convidam a refletir sobre a fluidez e a correnteza com a qual somos levados por essa liquidez tecnológica. Será que conseguimos acompanhar esse ritmo ou tão somente somos levados ou, então, mergulhamos para compreender os fenômenos que nos fazem enxergar além da superfície?

Vemos este trabalho como uma oportunidade de dar voz a esses professores que representam tantos outros que buscam fazer o seu trabalho de forma articulada com os recursos disponíveis – e muitas vezes buscando além dos recursos disponíveis – e que não desistiram da educação, pelo contrário, a cada desafio se sentem mais preparados para encarar novos cenários e ampliar sua experiência. A realização dessa pesquisa, à luz da Teoria dos Sistemas Adaptativos Complexos, legitimou a pertinência dessa teoria para descrever e analisar as mudanças instituídas no curso pelos professores devido a pandemia. É significativo pensar na realização desta pesquisa em um período tão marcado por mudanças e reflexões. Aqui, ficarão registrados alegrias, excitações, anseios, angústias, práticas, experiências e valiosas contribuições feitas por esses profissionais.

A tecnologia e seus usos na sala de aula não são mais os mesmos depois de tantas experiências nesse contexto pandêmico. Como pudemos observar nesta pesquisa, os professores absorveram aprendizados e através da flexibilidade permitida em sua atuação, aprenderam a rever a educação por meio das novas técnicas e reconstrução de saberes. Isso por que as alterações nos espaços e formas de trabalho do professor foram radicais dentro de um período específico que ainda não se sabe se chegou ao fim. As crenças e práticas pedagógicas da maioria desses professores, territorializados estritamente no presencial, tiveram de ser rompidas e [re]adaptadas constantemente pelo cenário imposto pela pandemia. Aquilo que a escola/universidade propunha até o ano de 2020, já está revogado depois da Covid-19, reconhecendo aquilo que é adequado ou não para o período antes, durante e depois da pandemia.

Todos os agentes envolvidos nesse fenômeno caótico sofreram as dimensões das mudanças profundas, criando novos ambientes de formação.

Não podemos desconsiderar, como já dissemos anteriormente, que o papel do aluno também mudou nesse contexto. O que o aprendiz viveu nessa experiência também exerce uma força e um protagonismo que não podem ser negligenciados do planejamento à avaliação das novas práticas docentes. Professores e alunos não se relacionam mais com o conhecimento da mesma maneira. Mesmo a tecnologia digital e seus debates estando presente na universidade e na vida dos estudantes, viver uma situação atípica em que o uso forçoso desses instrumentos se confunde com uma série de outras mudanças nos campos sociais, incluindo a educação, todos são convocados a uma reflexão prospectiva sobre seus valores, conceitos e funções sociais. Somos todos nós que não somos mais os mesmos e por isso o questionamento se firma mais ainda: nada será como antes?

Tomo essa pesquisa como um sistema aberto, pois poderemos pensar ainda em múltiplas possibilidades para o futuro que se inicia no espaço da sala de aula no que tange ao uso das tecnologias digitais no pós-pandemia. Ainda há muito o que se questionar e conhecer depois dessa experiência com os professores. É na esteira da esperança que ansiamos que novas práticas surjam, outras se aperfeiçoem e que a educação pública seja ambicionada com o que há de melhor a fim de que continue fortalecida, amparada e aberta para todos aqueles que desejam mudar suas vidas. Compreendemos os desafios que perpassam o campo da educação pública, principalmente os professores que optaram por ocupar esse papel e desempenham função vital nessa estrutura, observamos que há o intenso desejo de um fazer diferente, como expresso no trecho: “O uso da tecnologia está além do ‘fazer melhor’, ‘fazer mais rápido’, trata-se de um ‘fazer diferente’” (ROLKOUSKI, 2011, p. 102).



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Acir. **Superando o caos: legislativos como sistemas complexos adaptativos**. In: FURTADO, B. A.; SAKOWSKI, P. A. M.; TÓVOLI, M. H. Modelagem de sistemas complexos para políticas públicas. Brasília: IPEA, 2015. 375p. – 402p.a
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. VALENTE, José Armando. (2012). **Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais**. Currículo sem fronteiras, 12(3), 57-82.
- ALVES, Flora. **Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras**. 2ed. São Paulo: DVS, 2015.
- ANDERSON, Jonathan. **Technology and adult literacy**. New York: Routledge. 2001
- ANDRADE, Daniele Prates Cordeiro Moretti. MONTEIRO, Maria Iolanda. **Educação híbrida: abordagens práticas no Brasil**. o Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos. Disponível em <<https://edutec.ead.ufscar.br/tccs/4b9da0b341de4d01edfc9e0a9e2093a9.pdf>> Acesso em 01.ago.2022
- ARETIO, L. Garcia. **Educación a distancia. Bases conceptuales**. In: Educación a distancia hoy. Madrid: Universidad de Educación a Distância. p. 11 – 57, 1994.
- ARRUDA, Heloisa Paes de Barros. **Planejamento de aula e uso de tecnologias da Informação e Comunicação: percepção de docentes do Ensino Médio**. Doutorado em Educação: currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012 Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9688>>. Acesso em 10.set.2022.
- AUGUSTO, Rita de Cássia. **O Processo de Desenvolvimento da Competência Linguística em Inglês na Perspectiva da Complexidade**. Tese apresentada ao Programa de PósGraduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BARTON, David. LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BECKNER, C. et al. **Language Is a Complex Adaptive System: Position paper**. Language Learning, Michigan, Vol. 59, n. 1, dezembro 2009. 1-26. Disponível em: <<https://csl-lab.psych.cornell.edu/pubs/2009-LACAS-pos-LL>> Acesso em: 16.set.2022.
- BEHRENS, Marilda A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 3 ed. Curitiba: Champagnat, 2003.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2003.

BESSER, Howard. **Issues and challenges for the distance independent enviroment**. In: Journal of the American Society for Information Science, v. 47, n.11, p. 817-820, novembro de 1996.

BORSTEL, Vilson Von; FIORENTIN, Mariane Jungbluth; MAYER, Leandro. Educação em tempos de pandemia: Constatações da coordenadoria Regional de Educacção em Itapiranga. In: PALU, Janete; MAYER, Leandro; SCHUTZ, Jenerton Arlan (org.) **Desafios da Educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

BORTOLOZZO, A. R. S. **Banco de dados para o uso das tecnologias de informação e comunicação na prática pedagógica de professores de alunos com necessidades especiais**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008.

BOTTENTUIT JR., J.B.; ALBUQUERQUE, O.C.P; COUTINHO, C.P.: **Whatsapp e suas aplicações na Educação: uma revisão sistemática da literatura**. RevistaEducaOnline (UFRJ), Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, 2016.

BRANDÃO, Ana Carolina de Laurentiis. **Shall we dance? Colaboração e histórias do processo de busca por parceiros de tandem**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2011.

BRASIL. DECRETO Nº 9.057, DE 25 DE MAIO DE 2017. **Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 , que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial[da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF,25 maio.2017.

BRASIL. **Portaria nº 544, de 16 de junho 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, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Diário Oficial, Brasília, Edição: 114, p. 62, 2020.

BRASIL. **Portaria nº 544, de 16 de junho 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, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Diário Oficial, Brasília, Edição: 114, p. 62, 2020.

BRASÍLIA: SENADO FEDERAL, SUBSECRETARIA DE EDIÇÕES TÉCNICAS. **CPI da Pandemia – Relatório Final**. Brasília: 2021. Disponível em <[https://senadofederal-my.sharepoint.com/personal/cpipandemia\\_arquivos\\_senado\\_leg\\_br/\\_layouts/15/onedrive.aspx?id=%2Fpersonal%2Fcpipandemia%5Farquivos%5Fsenado%5Fleg%5Fbr%2FDocuments%2FRelat%C3%B3rio%20Final%2FRelatorio%5FFinal%5Faprovado%2Epdf&parent=%2Fpersonal%2Fcpipandemia%5Farquivos%5Fsenado%5Fleg%5Fbr%2FDocuments%2FRelat%C3%B3rio%20Final&ga=1](https://senadofederal-my.sharepoint.com/personal/cpipandemia_arquivos_senado_leg_br/_layouts/15/onedrive.aspx?id=%2Fpersonal%2Fcpipandemia%5Farquivos%5Fsenado%5Fleg%5Fbr%2FDocuments%2FRelat%C3%B3rio%20Final%2FRelatorio%5FFinal%5Faprovado%2Epdf&parent=%2Fpersonal%2Fcpipandemia%5Farquivos%5Fsenado%5Fleg%5Fbr%2FDocuments%2FRelat%C3%B3rio%20Final&ga=1)> Acesso em 30.abr.2022.

BROUARD, E. Ardoises. In: BUISSON, F. (Org.). **Dictionnaire de pédagogie et instruction primaire**. Paris: Librairie Hachette et Cie, 1911a. p. 109-111.

BUZATO, Marcelo E. K. **As (Outras) Quatro Habilidades - *The Four (Other) Skills***. II Simpósio em EAD: “E-agor@, professor? Para onde vamos? - Reflexão sobre a formação de docentes online”, promovido pelo Grupo de Tecnologia Educacional e Educação a Distância (TEED) da PUC-SP. 2013. Disponível em <<https://www.pucsp.br/tead/n1a/artigos%20pdf/artigo4.pdf>> Acesso em 23.ago.2022.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra. 2010.

COSTA, N, F. **Complexidade Brasileira: abordagem multidisciplinar**. Campinas, SP: Unicamp, IE, 2018.

DEMO, Pedro. **Aprendizagem e novas tecnologias**. Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física - ISSN: 2175-8093. Vol. 1, n. 1, p.53-75. 2009.

DENARDI, Didiê Ana Ceni; MARCOS, Raquel Amoroginski; STANKOSKI Camila Ribas. **Impactos da Pandemia Covid-19 nas Aulas de Inglês**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná: Pato Branco, 2021. Disponível em <<https://old.scielo.br/pdf/ides/v74n3/2175-8026-ides-74-3-0113.pdf>> Acesso em 24.jul.2022

DUDUNEY, Gavin; HOCHLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. (Tradução de Marcos Marcionilo). São Paulo: Parábola Editorial, 2016

FERRÃO TAVARES, Clara. **Os Media e a aprendizagem**. Lisboa: Universidade Aberta, 2000.

FORNEIRO, M. L. I. **Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación Infantil: dimensiones y variables a considerar**. Revista Iberoamericana de educación, Espanha, n. 47, p. 49-70. maio/ago. 2008. Disponível em: <<https://rieoei.org/historico/documentos/rie47a03.htm>>. Acesso em: 03 jul. 2022.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. Educ. Rev., Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 335-352, 2010. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982010000300017&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300017&lng=pt&nrm=iso)>. acesso em 25.jan.2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 39ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 47ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GALLARDO, Bárbara Cristina. **Comunicação Transnacional no Facebook: Uma análise discursiva das identidades digitais de professores de língua estrangeira em formação**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Estudos da Linguagem – UNICAMP. CAMPINAS, 2013.

GOLDBACH, T.; MACEDO, A. G. A. **Olhares e tendências na produção acadêmica nacional envolvendo o ensino de genética e de temáticas afins: contribuições para uma nova “genética escolar”**. Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências, 6, Atas. Florianópolis, SC, 2007. Disponível em: <<http://www.fep.if.usp.br/~profis/arquivos/vienpec/CR2/p545.pdf>> Acesso em: 24 Jul.2022.

GOMES, Luiz Fernando. **EaD no Brasil- Perspectivas e desafios**. Avaliação (UNICAMP), v. 18, p. 13-22, 2013.

\_\_\_\_\_. **Tecnologia no cotidiano escolar: tensões na presença e na ausência. Série-Estudos - Periódico Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da UCDB**, (30). 2013. Acesso em 12.out.2022. Disponível em <<https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/195>>

GOVERNO DE MATO GROSSO. **Decreto nº 407, de 16/03/2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (2019-nCoV) a serem adotados pelo Poder Executivo do Estado de Mato Grosso, e dá outras providências. Diário Oficial, Cuiabá, Nº 27.711, p. 2, 2020.

GOVERNO DE MATO GROSSO. **Decreto nº 407, de 16/03/2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (2019-nCoV) a serem adotados pelo Poder Executivo do Estado de Mato Grosso, e dá outras providências. Diário Oficial, Cuiabá, Nº 27.711, p. 2, 2020.

GRIGOLETTO, E. **O ensino a distância e as novas tecnologias: o funcionamento do discurso pedagógico nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. Eutomia, v.1, n.7, 254-271, 2011b.

GUAREZI, Rita de Cássia; MATOS, Márcia Maria. **Educação a Distância sem segredos**. Curitiba: Ibpex, 2009.

HAMARI, J., KOIVISTO, J., & SARSA, H. (2014). **Does Gamification Work? – A Literature Review of Empirical Studies on Gamification**. In proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences, Hawaii, USA, January 6-9, 2014.

HAN, ZhaoHong, BAO, Gang, and WIITA, Paul. **Energy conservation in SLA: The simplicity of a complex adaptive system** in ORTEGA, Lourdes e HAN ZhaoHong Complexity Theory and Language Development: In celebration of Diane Larsen-Freeman. John Benjamins B. V. – 2017.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. 8ª edição. São Paulo: Ática, 2006.

HERMIDA, Jorge Fernando. BONFIM, Cláudia Ramos de Souza. **A Educação à Distância: História, Concepções e Perspectivas**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.166–181, ago 2006. Disponível em <[https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4919/art11\\_22e.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4919/art11_22e.pdf)> Acesso em 19.jan.2023

HOLLAND, J. H. **Hidden order: how adaptation builds complexity**. Reading, MA: Addison-Wesley, 1995.

JOHNSON, Steven. **A cultura da interface**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

JUNQUEIRA, Eduardo. **EaD, os desafios da educação híbrida e o futuro da educação**. Tecnologias digitais e escola [recurso eletrônico]: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola Editorial, p. 31-39, 2020.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papirus, 2013.

KOZINETS, Robert. V. **Netnografia: Realizando pesquisa etnográfica online**. Porto Alegre: Penso, 2014. 203p.

KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. P. **Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais**. Interação em Psicologia, v. 5, n. 1, 2005.

LANDIM, Claudia Maria M. P. F. **Educação à Distância: algumas considerações**. Rio de Janeiro, 1997.

LARSEN-FREEMAN, D. **Complexity Theory: the lessons continue**. In: Complexity Theory and Language Development: In celebration of Diane Larsen-Freeman. John Benjamins Publishing Company. 2017.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex Systems and Applied Linguistics**. Oxford University Press, 2008.

LEFFA, Vilson José (1999). **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24. Disponível em <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>> em 27.ago.2022.

LEMOS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era informática**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

\_\_\_\_\_. **O que é o virtual?** Tradução de Paulo Neves. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994

LIAKOPOULOS, Miltos. **Análise Argumentativa**. In: BAUER, Martin W. e GASKELL, George (ed.). Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

LIMA, Layara Karuenny Oliveira Silva. SANTOS, Ernani Martins dos. **As tecnologias digitais no contexto da pandemia: a capacitação de professores da educação básica**.

Revista Educação como Re(existência): mudanças, conscientização e conhecimentos.

Disponível em

<[https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MD4\\_SA19\\_ID5564\\_01092020220246.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD4_SA19_ID5564_01092020220246.pdf)> Acesso em 21.ago.2022.

MAIA, Marta de Campos. **O uso da tecnologia de informação para a Educação à Distância no Ensino Superior**. 2003. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo.

MAINART, D. A.; SANTOS, C. M. **A importância da tecnologia no processo ensino-aprendizagem**. In: CONGRESSO VIRTUAL BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO, 7, 2010. Anais..., 2010. Disponível em: Acesso em: 10.jun. 2012.

MARCELO, C. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro**. Sísifo - Revista de Ciências da Educação, n. 08, p. 7-22, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.); **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MASCIA, M. A. A. **Discursos Fundadores das Metodologias e Abordagens de Ensino de Língua Estrangeira**. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Orgs.). O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira). 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p.211-222.

MORAIS, Wagner Mônantha Sousa. **Concepções de linguagens: norteamentos teórico-metodológicos das provas de Língua Portuguesa (do ENEM) e sua matriz de referência**. Dissertação (Mestrado em Ensino). Instituto Federal de Mato Grosso: Cuiabá, p. 157. 2021.

MORAN, José. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. In: MORAN, J. M.; MASSETO; M.T.; BEHRENS; M. A. A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papirus Editora, 2007

\_\_\_\_\_. **Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias**. Revista Diálogo Educacional, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. vol. 4, n. 12, maio/ago./2004;

\_\_\_\_\_. **O que é Educação a Distância**. Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Acesso em: 01.mai.2022.

MOTTERAM, G. **Innovations in learning technologies for English language teaching**. Londres, 2013.

MOZZATO, A. R; GRZYBOVSKI, D. **Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios**. Revista de Administração Contemporânea, Curitiba, v. 15, n. 4, pp. 731-747, jul./ago. 2011.

MUGNOL, M. **A Educação a Distância no Brasil: conceitos e fundamentos**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7213/rde.v9i27.3589> Acesso em 15 de jul.de 2022.

NOGUEIRA, José Vagner Delmiro. SILVA, Carolina Maria da. **Conhecendo a origem do sars-cov-2 (covid 19)**. Revista Saúde e Meio Ambiente – RESMA, Três Lagoas, p. 115-124, 2020.

NOGUEIRA Eliete Jussara; GOMES Luiz Fernando; SOARES, Maria Lúcia de Amorim. **Netnografia: considerações iniciais para pesquisas em educação**. QUAESTIO, Sorocaba, SP, v. 13, n. 2, p. 185-202, nov. 2011.

NOVELLI, P. **A sala de aula como espaço de comunicação: reflexões em torno do tema**. Interface — Comunicação, Saúde, Educação, v.1, n.1, 1997.

NÓVOA, Antônio & Alvin, Y. C. (2021) **Os Professores Depois Da Pandemia. Educação & Sociedade**. 42(42). Disponível em <<https://www.scielo.br/j/es/a/mvX3xShv5C7dsMtLKTS75PB/?lang=pt>> Acesso em 21.ago.2022.

\_\_\_\_\_. **A formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991;

\_\_\_\_\_. **Os professores e o novo espaço público da educação**. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Org.). O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.

NUNES, Ivônio Barros. **Noções de educação à distância**. Revista educação à distância. Vols. 3, 4 e 5. Brasília: INED, dez/1993 a abril/1994.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de Ensino de Inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

OLIVEIRA, Ramon. **Informática Educativa**. São Paulo: Papirus, 1997.

OLSEN, R. E. W. B. & Kagan, S. **About cooperative learning**. In C. Kessler (Ed.), Cooperative language learning: A teacher's resource book (pp. 1-30). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. 1992

OLSHTAIN, E. **Functional tasks for mastering the mechanics of writing and going just beyond**. In: CELCE-MURCIA, M. (Ed.). Teaching English as a second or foreign language (2nd Ed.). Boston: Heinle & Heinle/International Thomson, 2001. p. 207-218.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Linguagem e aquisição de segunda língua na perspectiva dos sistemas complexos**. In: BURGO, V. H.; FERREIRA, E. F.; STORTO, L. J. (org.). Análise de textos falados e escritos: aplicando teorias. Curitiba: Editora CRV. 2011. p. 71-86. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/langaqsac.pdf>. Acesso em: 12.set. 2022.

\_\_\_\_\_. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

\_\_\_\_\_. **Ensino Remoto ou Ensino a Distância: efeitos da pandemia**. Estudos Universitários: revista de cultura, v. 37. n. 1 e 2. 2020. Disponível em <https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios/article/view/249044> Acesso em 07.set.2022

PESSOA, R. **Os desafios dos docentes em tempos de pandemia e de novas tecnologias de ensino**. In: Aduf - Sindicato dos Docentes das Universidades Federais de Goiás. Ascom Adufg-Sindicato. Goiânia, GO, jul. 2020. Disponível em: <https://www.adufg.org.br/noticias/2-noticias/8696-artigo-osdesafios-dos-docentes-em-tempos-de-pandemia-e-de-novastecnologias-de-ensino>. Acesso em: 18.nov. 2020

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005;

RESOLUÇÃO 014/CONEPE. Aprova a adequação do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras do Campus Universitário de Tangará da Serra “Eugênio Carlos Stieler”. Cáceres, 2019.

RIBEIRO, A. E.; NOVAIS, A.E.C. **Letramento Digital em 15 cliques**. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros**. Revista da ABRALIN, v. 8, n. 1, 15 maio 2017. Disponível em <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1002> Acesso em 24.jul.2022.

ROLKOUSKI, E. **Tecnologias no ensino de Matemática**. Curitiba: Ibpex, 2011.120

ROSA, R. T. N. **Das aulas presenciais às aulas remotas: as abruptas mudanças impulsionadas na docência pela ação do Coronavírus-o COVID-19!**. Rev. Cient. Schola Colégio Militar de Santa Maria Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil Volume VI, Número 1, Julho 2020. ISSN 2594-7672. Disponível em: [http://www.cmsm.eb.mil.br/images/CMSM/revista\\_schola\\_2020/Editorial%20I%202](http://www.cmsm.eb.mil.br/images/CMSM/revista_schola_2020/Editorial%20I%202) Acesso em: 07.ago. 2022

SANTAELLA, L. (2007). **Pós-humano: por quê?** Revista USP, (74), 126-137. Disponível em <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i74p126-137> Acesso em 30.ago.2022



SANTOS, P. R. dos & Negrão, J. (2012). **Compreensão e Produção Oral em Aulas de Inglês**. Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1752-8.pdf>> Acesso em 27.ago.2022

SCHOEPP, K. **Reasons for Using Songs in the ESL/EFL Classroom**. In: The Internet Seidensticker, B. (2006). Choque do futuro: Mitos e excessos. Famalicão, Portugal: Centro Atlântico.

SILVA, Adrina. DUQUE, Luciana Valeiras. SILVA, Solimar Patriota. **O uso de podcasts no desenvolvimento da oralidade em língua inglesa**. Pesquisas em Discurso Pedagógico, 2012. Disponível em <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20923/20923>> Acesso em 27.ago.2022

SEBA, Adson Luan Duarte Vilasboas. **Entre adaptações e complexidades: um estudo sobre o processo de ensino de língua estrangeira mediado por tecnologias digitais em uma escola do campo no município de Cáceres-MT**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística. UNEMAT. Cáceres, 2020.

SILVA, Adrina. DUQUE, Luciana Valeiras. SILVA, Solimar Patriota. **O uso de podcasts no desenvolvimento da oralidade em língua inglesa**. Pesquisas em Discurso Pedagógico, 2012. Disponível em <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20923/20923>> Acesso em 27.ago.2022

SILVA, B., Araújo, A. M., Vendramini, C. M., Martins, R. X., Piovezan, N. M., Prates, E., Dias, A. S., Almeida, L. S., Rodrigues, M. C. & Joly, A. (2014). **Aplicação e uso de Tecnologias digitais pelos professores do ensino superior no Brasil e Portugal**. Educação, Formação & Tecnologias, 7 (1), 3-18 [Online], disponível em <<http://eft.educom.pt>> Acesso em 11.set.2022

SILVA, Rodrigo de Santana. **Linguagem e Tecnologia: Emergências, Adaptações e (Re)Configurações nos Discursos de Professores Sobre Práticas de Ensino de Língua(Gem) na Educação Básica de Mato Grosso**. Tese de Doutorado. Curso de Pós-graduação Stricto Sensu Linguística UNEMAT. Cáceres, 2020.

SILVA, T. T. **O uso das novas tecnologias nas aulas de inglês no contexto da escola pública**. 2014. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) – Pró-Reitoria do Ensino Médio, Técnico e Educação a Distância, Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2014.

SILVA, Valdir. **A dinâmica caleidoscópica do processo de aprendizagem colaborativa: um estudo na perspectiva da complexidade/caos**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Linha de Pesquisa: Linguagem e Tecnologia. Belo Horizonte, 2008.

\_\_\_\_\_. SILVA, Rodrigo de Santana. SEBA, Adson Luan Duarte Vilasboas. **Do laboratório de informática ao smartphone: entre restrições, reconfigurações e adaptações da escola na (pós)pandemia**. In: LEFFA, Vilson José [et al.] [organizadores] Tecnologias e ensino de línguas [recurso eletrônico]: uma década de pesquisa em linguística aplicada. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020.

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. **Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 1396–1416, 2020. DOI: 10.34019/2237-9444.2020.v10.31559. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31559>. Acesso em: 25 jan. 2023.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na educação: o uso de tecnologias na aplicação das metodologias ativas**. 10 ed. São Paulo; Érica, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época; v.47)

TOFFLER, Alvin. **A terceira onda**. 32. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

\_\_\_\_\_. **Previsões & premissas**. Rio de Janeiro: Record, 1983.

TOTI, Michelle Cristine da Silva. **Abra sua câmara! Por que esse comportamento é tão difícil para os estudantes?** Programa PRODOC: Relações Pedagógicas Professor – Aluno: processos de interação no ERE. 2020. 122 min, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rPYB4lkOIVY>. Acesso em: 07.set. 2022.

UMBELINA, Vanessa. **Redes Sociais: aliadas ou vilãs da educação?** Hipertextus Revista Digital. Pernambuco. n. 9. 2012. Disponível em <<http://www.hipertextus.net/volume9/08-Hipertextus-Vol9-Vanessa-Umbelina.pdf>> Acesso em 01.ago.2022.

UNEMAT – CONEPE. **RESOLUÇÃO Nº 028/2020 – CONEPE**. Regulamenta a oferta de componentes curriculares por meio de tecnologia de informação e comunicação, meios digitais e demais modalidades remotas, de forma emergencial, mantida a centralidade da relação entre docente e discente, enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus (COVID-19). Disponível em <[http://www.unemat.br/resolucoes/resolucoes/conepe/4327\\_res\\_conepe\\_28\\_2020.pdf](http://www.unemat.br/resolucoes/resolucoes/conepe/4327_res_conepe_28_2020.pdf)> Acesso em 10.out.2021

UNEMAT – CONEPE. **RESOLUÇÃO Nº 028/2020 – CONEPE**. Regulamenta a oferta de componentes curriculares por meio de tecnologia de informação e comunicação, meios digitais e demais modalidades remotas, de forma emergencial, mantida a centralidade da relação entre docente e discente, enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus (COVID-19). Disponível em <[http://www.unemat.br/resolucoes/resolucoes/conepe/4327\\_res\\_conepe\\_28\\_2020.pdf](http://www.unemat.br/resolucoes/resolucoes/conepe/4327_res_conepe_28_2020.pdf)> Acesso em 10.out.2021

UNEMAT. **RESOLUÇÃO Nº 029/2020 – CONEPE**. Cria e regulamenta o Período Letivo Suplementar Excepcional (PLSE), que consiste em oferta de componentes curriculares na modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE).

UNEMAT. **Resolução nº 014/2019-AD REFERENDUM DO CONEPE**. Cáceres, 2019.

VALENTE, Mariana. PAVARIN, Victor. LUCIANO, Maria. **Direito Autoral e Educação: compreendendo a aplicação da lei para práticas educacionais no Brasil, e os debates para um tratado internacional.** InternetLab: Pesquisa em Direito e Tecnologia. Disponível em <[http://www.internetlab.org.br/wp-content/uploads/2019/11/2019.07\\_ArtigoDireitoAutoralEducacao.pdf](http://www.internetlab.org.br/wp-content/uploads/2019/11/2019.07_ArtigoDireitoAutoralEducacao.pdf)> Acesso em 07.set.2022.

VEIGA, I. P. A. **Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações.** Papirus Editora, 2006.

VIANNA, Ysmar; VIANNA, Maurício; MEDINA, Bruno; TANAKA, Samara. **Gamification, Inc.: Como reinventar empresas a partir de jogos.** MJV Press: Rio de Janeiro, 2013.

VILAÇA, M. L. C. (2008). **Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo.** In Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da UNIGRANRIO, Rio de Janeiro, 2008, pp. 73-85.

VIOLLET-LE-DUC, E. **Dictionnaire raisonné de l'architecture française.** Paris: VeA Morel & Cie, 1876.

VOLOCHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. M. **Discurso na vida e na arte: sobre a poética sociológica.** Tradução do inglês de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, para uso didático, 1976.

VREEBURG IZZO, Margo et al. **Effects of a 21st-century curriculum on students' information technology and transition skills. Career Development for Exceptional Individuals,** v. 33, n. 2, p. 95-105, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WELLMAN,B; GULIA, M. **Virtual Communities as communities: net surfers' don't ride alone.** In: SMITH, M. A.; KOLLOCK, P. Communities in cyberspace. London: Routledge, p. 167-194, 1999.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos.** Tradução de Daniel Grasse. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES DE INGLÊS DO CURSO DE LETRAS DO CÂMPUS XXXX DA UNEMAT SOBRE O ENSINO REMOTO E UTILIZAÇÃO DO SIGAA DURANTE A PANDEMIA**

#### **TÓPICO 1 - EXPERIÊNCIA COMO PROFESSOR NESTE CONTEXTO**

Como estão sendo suas práticas de ensino de língua Inglesa no contexto remoto, em razão da pandemia?

O que mudou nas suas práticas de ensino de língua Inglesa na pandemia?

Você sentiu dificuldades em trabalhar no digital/remoto? Por quê?

Como você avalia as contribuições do ensino remoto para suas práticas de ensino?

Seu nível de letramento digital melhorou após essa experiência?

#### **TÓPICO 2 – SOBRE O SIGAA**

Como você avalia a plataforma SIGAA para suas atividades de ensino?

Você teve problemas técnicos com o SIGAA? Se sim, qual (is)?

Você teve algum curso prévio sobre o funcionamento e utilização da plataforma?

O SIGAA atendeu as suas necessidades pedagógicas? Explique.

Quais são as limitações técnicas da plataforma para suas atividades de ensino?

Você teve que instruir alunos na utilização do SIGAA?

Você ouviu reclamações de alunos a respeito do SIGAA? Quais tipos de queixas eram mais comuns?

Você considera o layout do sistema atrativo a auto explicativo? Possui fácil e fluida navegabilidade?

#### **TÓPICO 3 – METODOLOGIA**

Você precisou adaptar sua metodologia de ensino neste ensino remoto? Quais foram as principais alterações?

Você incorporou outras plataformas digitais em seu trabalho (videoconferência, redes sociais)?

Como foram trabalhadas as práticas oralizadas da língua?

Como foram trabalhadas as práticas de escrita e leitura da língua?

Como eram as avaliações?

Você acha que o desempenho dos alunos foi melhor ou pior no contexto remoto?

Enquanto professor, você considera que teve mais atribuições ao preparar e ministrar aulas remotas do que em aulas presenciais?

#### **TÓPICO 4 – POSIÇÃO DOS ALUNOS**

Quais eram as dificuldades dos alunos no SIGAA e nas outras plataformas?

Houve alguma reclamação dos alunos em relação ao uso de plataformas digitais?

Há algo que te incomodava na participação dos alunos?

#### **TÓPICO 5 – PROPOSIÇÕES FUTURAS**

Dessa experiência, o que você incorporaria em suas práticas de ensino na pós-pandemia?

A partir de suas experiências com o ensino remoto, você adotaria a modalidade semi-presencial em suas práticas de ensino no contexto pós-pandemia?

O que você acha que a UNEMAT precisa atualizar suas plataformas de ensino e de práticas de trabalho no contexto digital?

### **TÓPICO 6 – A PALAVRA É SUA**

Você gostaria de falar sobre mais alguma coisa? Nesse momento, a palavra é sua...

## APÊNDICE B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Olá, como vai? Venho lhe convidar para participar de uma pesquisa, de forma voluntária. Vamos conversar sobre isso? Serei rápido.

Se não quiser participar, você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo telefone: (65) 3221-0067, ou também falar para seu responsável realizar essa comunicação.

#### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título da pesquisa: DINÂMICAS PANDÊMICAS DAS PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM UM CURSO DE LETRAS DA UNEMAT: NADA SERÁ COMO ANTES?

Responsável pela pesquisa: Wellington Dias Silva

Endereço e telefone para contato: Avenida xxxxxx, Cuiabá-MT. Telefone para contato: (65) xxxxx-xxxx

Equipe de pesquisa: Wellington Dias Silva

Orientador: Prof. Dr. Valdir Silva.

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “DINÂMICAS PANDÊMICAS DAS PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM UM CURSO DE LETRAS DA UNEMAT: NADA SERÁ COMO ANTES?”, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística PPGL/UNEMAT.

O estudo tratará de analisar como se dão as práticas de ensino de Língua Inglesa nesse contexto pandêmico no curso de formação de professores. Muitas práticas pedagógicas precisaram se adaptar na pandemia do coronavírus e verificar e analisar essas práticas nos ajudam a compreender de que forma se desenvolveu o ensino nesse momento de grave crise sanitária, em que, a reclusão e os distanciamento mudaram muitas regras sociais, e se as práticas desses professores atenderam as suas necessidades e dos alunos. E o que de todas essas práticas experimentadas neste contexto, poderão manter-se na realidade pós-pandemia. Buscaremos verificar se houve outras proposições pedagógicas para além daquelas

possibilitadas pelo SIGAA e como elas aconteceram, e quais tecnologias entraram na prática do ensino de Língua Inglesa, devido às limitações da plataforma institucional.

Ao aceitar fazer parte desta pesquisa, os participantes deverão apresentar-se virtualmente em uma sala do *Google Meet* e responder as questões propostas. Dia e hora dos encontros serão previamente negociados entre os professores e o pesquisador, de acordo com a disponibilidade de ambos(as). Devido ao contexto de pandemia, os diálogos acontecerão via sala virtual do *Google Meet* ou ainda pelo *WhatsApp*. Apenas o áudio das conversas será utilizado para fins de pesquisa. Após a transcrição dos diálogos, as conversas serão descartadas. Qualquer item que identifique os sujeitos tanto nos materiais visuais, quanto nas conversas gravadas será omitido ou substituído (no caso de nomes de pessoas ou instituições que possam facilitar sua identificação, nomes fictícios serão atribuídos). Em nenhum momento os participantes desta pesquisa serão identificados. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim as identidades serão preservadas.

Os riscos de participação nesta pesquisa envolvem desconfortos de ordem emocional: reações emocionais negativas que poderão se manifestar quando os participantes da pesquisa ao compartilharem, por exemplo, histórias profissionais ou pessoais relatadas nas conversas com o pesquisador. Nesse caso, a gravação será interrompida imediatamente se assim for mais confortável para os participantes. Os participantes poderão procurar o pesquisador para conversar e contar com todo o suporte emocional que for possível lhe oferecer pelo próprio pesquisador e no âmbito da universidade.

Pode haver vazamento de informações confidenciais, uma vez que a coleta por meio de conversas se realizará em ambientes virtuais. A quebra de sigilo por vazamento de informações involuntárias pode ser um risco aos participantes, mas todo cuidado será tomado para que isso não ocorra, para isso utilizarei a substituição constante de senhas do computador e a utilização de senha forte na conta e-mail. Informo que todos os dados ficarão armazenados na memória do computador particular do pesquisador e em arquivo Drive (nuvens). Dessa maneira, mesmo que o computador seja invadido ou furtado ou roubado, esclareço que os dados fornecidos pelos participantes estarão protegidos por códigos, pseudônimos, como informado acima e a identificação de quem forneceu torna-se, praticamente, impossível. Outro possível risco é o desgaste pelo tempo que utilizaremos para realização das



conversas, neste caso, buscarei utilizar uma duração confortável que será combinada com os participantes.

Os benefícios de participação nesta pesquisa incluem: contribuir para um melhor desempenho do ensino público, divulgar novas práticas teórico-metodológicas que possam auxiliar outros profissionais, contribuir para a divulgação da pesquisa científica em Linguística Aplicada no âmbito de práticas sociais; refletir e divulgar as trajetórias dos professores em um período de trabalho tão atípico como foi a pandemia. Reitero ainda que toda pesquisa envolvendo seres humanos apresenta riscos, mas que apesar disso e de todas as ações tomadas para evitar que ocorra qualquer desconforto, se algum profissional se sentir lesado, perseguido, ameaçado, suspeito ou provocado por qualquer agente a partir de suas explanações, além da confidencialidade do material, coloco-me a disposição para requerer e promover a paz e quaisquer esclarecimentos necessários.

Os dados obtidos ficarão arquivados com o pesquisador responsável por este projeto e poderão ser reutilizados para outros estudos e publicações científicas.

Esclareço que o resultado da pesquisa será divulgado pelo pesquisador aos participantes e em eventos científicos, que se compromete em resguardar a identificação de todos os participantes, com a utilização de pseudônimos ou códigos nos escritos e em apresentações orais.

Os participantes não terão nenhum ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os participantes são livres para interromper suas participações nesta pesquisa e retirarem seus dados a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Sua participação é de suma importância tanto para a qualidade desta investigação quanto para subsidiar outras pesquisas, que versem sobre Práticas Sociais de Linguagem; Estudo de sistemas de ensino; Linguística Aplicada; Estudos de práticas pedagógicas; Estudos sobre tecnologia e ensino.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato a qualquer momento com o pesquisador Wellington Dias Silva, pelo e-mail: wellington.dias1@unemat.br.

Caso aceite participar deste estudo, preencha as informações abaixo, rubrique e assine

as duas vias deste documento.

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Local e data: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

RG/ou CPF: \_\_\_\_\_

Assinatura                      do                      sujeito                      ou                      responsável:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Wellington Dias Silva (responsável pela pesquisa)