


ESPAÇOS FORMATIVOS NO ENSINO REMOTO DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS: O IDIOMAS SEM FRONTEIRAS NA UFAL

TRAINING SPACES IN ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES REMOTE TEACHING: LANGUAGES WITHOUT BORDERS AT UFAL

Rosycléa Dantas  0000-0002-4705-3260
Universidade Federal de Alagoas
rosyclea.dantas.silva@fale.ufal.br

Cátia Veneziano Pitombeira  0000-0002-3636-2930
Universidade Federal de Alagoas
catia.pitombeira@fale.ufal.br

 <http://dx.doi.org/10.35572/rle.v21i5.2255>

Recebido em 23 de agosto de 2021

Aceito em 10 de novembro de 2021

Resumo: O artigo discute sobre o ensino remoto em tempos de pandemia, ao longo do curso Leitura de textos acadêmicos em inglês, da Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras, ofertado na Universidade Federal de Alagoas, em 2020. No campo da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2015) e com o objetivo de investigar a interpretação da experiência remota por parte dos licenciandos que trabalharam no ensino-aprendizagem de Línguas para fins específicos, analisamos relatórios de quatro professores no que tange à formação para o ensino remoto (ARRUDA, 2020; HODGES, *et al.* 2020) e suas implicações para o desenho do curso (FREIRE, 2013). Os dados apontam para estratégias pedagógicas como partes integrantes da elaboração de um novo saber construído a partir de aulas remotas, exigindo o letramento digital com base no trabalho colaborativo e incorporando o conceito de acessibilidade, o ensaio, o roteiro das aulas e o *feedback* de todos os protagonistas envolvidos no processo.

Palavras-chave: Ensino remoto. Desenho de curso. Formação de professores.

Abstract: This article discusses about remote education in pandemic times, throughout the course Reading academic texts in English from Rede Andifes Languages without Borders offered at the Federal University of Alagoas in 2020. In the field of Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2015) and with the aim of investigating the interpretation of remote experience by the undergraduates who worked on teaching and learning languages for specific purposes, we analyzed reports of four teachers regarding education for remote teaching (ARRUDA, 2020; HODGES, *et al.* 2020) and its implications for the course design (FREIRE, 2013). The data points to pedagogical strategies as integral parts of the construction of a new knowledge developed from remote classes, requiring digital literacy based on collaborative work and incorporating the concept of accessibility, the class rehearsal, the script of the classes and the feedback from all the protagonists involved in the process.

Keywords: Remote teaching. Course design. Teachers education.

1 Introdução

O ano de 2020 foi atravessado pelo impacto da pandemia do Novo Coronavírus, causador da COVID-19, nas esferas social, econômica, política, cultural e educacional, exigindo uma profunda reflexão, destacando a noção de tempo, de espaço, de saúde, de desaceleração da vida, do que é realmente prioridade, já que o distanciamento social ditou as regras em todas as instâncias da sociedade mundial hipermoderna.

No âmbito educacional, as atividades letivas presenciais das instituições públicas e particulares foram suspensas, de acordo com a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020), exigindo, durante o período pandêmico, a migração do ensino presencial para o ensino remoto enquanto durar a pandemia.

Diante desse cenário, houve uma aceleração inédita na busca por formas não presenciais de ensinar (ARRUDA, 2020; GARCIA, *et al.*, 2020; HODGES, *et al.* 2020), principalmente aquelas pautadas no uso de tecnologias digitais. Por meio dessas tecnologias, o ensino remoto nos possibilitou vencer muitas das barreiras de espaço impostas pelo distanciamento social decorrente da pandemia da COVID-19, entre elas a barreira da sala de aula física, que vem recebendo novos contornos em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, como por exemplo, o *Moodle*, e em salas virtuais de web conferência, tais como *Google Meet* e *Zoom*. Nesse contexto, Moreira e Schlemmer (2020, p. 7) ressaltam que “não é uma utopia considerar as tecnologias como uma oportunidade de inovação, de integração, inclusão, flexibilização, abertura, personalização de percursos de aprendizagem”.

O ensino remoto vinculado às tecnologias digitais foi a solução para atender, na segunda metade do ano atípico de 2020, ao edital da Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras (IsF), juntamente com a Faculdade de Letras (FALE) e a Assessoria de Intercâmbio Internacional (ASI) da Universidade Federal de Alagoas na oferta de duas turmas do curso de Leitura de textos acadêmicos em inglês. O curso foi ministrado por bolsistas licenciandos do curso de Letras Inglês da UFAL, sob a orientação de duas docentes do mesmo curso na condição de coordenadoras pedagógicas.

No âmbito dessas reflexões e compreendendo, no escopo da Linguística Aplicada, que nossas pesquisas necessitam levar em consideração “a complexidade das práticas em que vivemos” (MOITA LOPES, 2015, p. 21), como forma política de criar inteligibilidade, objetivamos - com esta pesquisa - investigar a interpretação da experiência remota em termos de formação docente, por parte dos licenciandos que trabalharam no ensino-aprendizado de Línguas para fins específicos - LinFE¹¹ (ROSSINI; BELMONTE, 2015), anteriormente denominado English for Specific Purpose (ESP). Com esse objetivo, e seguindo uma perspectiva metodológica qualitativa, analisamos os textos produzidos pelos quatro professores em formação inicial em seus relatórios mensais durante os meses de setembro a dezembro de 2020.

Nessa linha de investigação, ressaltamos a relevância desta pesquisa, na medida em que ela contribui para a construção de saberes para o trabalho docente remoto, a formação de professores de língua inglesa nessa modalidade e, por conseguinte, para o desenvolvimento de profissionais mais conscientes acerca do uso de tecnologias e ferramentas digitais no âmbito educacional.

¹ “[...] ‘LinFE’ é a sigla recomendada pela professora Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos na sua palestra de abertura do II Congresso Nacional de Línguas para Fins Específicos, realizado em São Paulo, em setembro de 2012; anteriormente, denominado XXIV Seminário Nacional de Inglês Instrumental e XII Seminário Nacional de Línguas Instrumentais” (ROSSINI; BELMONTE, 2015, p. 349).

Assim, organizamos este artigo da seguinte forma: primeiramente, discutimos os conceitos e princípios teóricos que respaldam a reflexão sobre formação docente, trabalho remoto e desenho de material didático; em seguida, a metodologia com o nosso contexto de pesquisa, a análise de alguns excertos dos relatórios mensais dos professores em formação inicial e, finalmente, tecemos considerações sobre a discussão aqui proposta.

2 Trabalho docente no ensino remoto

O debate sobre a atividade docente remota vem ganhando novas formas com a pandemia da COVID-19. Os professores e alunos foram solicitados a construir espaços de ensino-aprendizagem de forma não presencial, principalmente por meio de tecnologias digitais (ARRUDA, 2020; HODGES, *et al.* 2020), mesmo sem o domínio de muitos dos saberes necessários para atuar no contexto *online*. Nesse cenário,

o termo remoto significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O Ensino Remoto ou Aula Remota se configura então, como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pelo COVID-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 8).

Considerando o trabalho docente no ensino remoto, recuperamos as características da atividade de ensino como trabalho, elencadas por Machado (2007): situada, prefigurada, mediada, interacional, interpessoal, transpessoal e conflituosa.

A autora descreve o ensino como uma atividade *situada*, ou seja, que sofre influência do contexto mais imediato. No caso do ensino remoto atual, a atividade docente está situada no contexto atípico de uma pandemia que fechou as portas das instituições de ensino, seguindo as medidas de distanciamento social para minimizar a transmissão do coronavírus. O ensino remoto de emergência (HODGES *et. al.*, 2020) também é contextualizado em um cenário em que muitos professores não possuem letramento digital e ferramentas para ensinar nessa perspectiva, além de ser algo novo para as escolas que precisaram se reorganizar em um ambiente virtual e, igualmente, para os alunos e familiares que nem sempre disponibilizam de recursos tecnológicos e espaços domésticos adequados para acompanhamento das aulas remotas.

A atividade docente é *prefigurada* pelo professor, que reelabora as prescrições, construindo suas próprias orientações ou auto prescrições (MACHADO, 2007). Esse processo, na perspectiva de Schwartz (2011), envolve escolhas e ajustes diante do que foi prescrito, diante das normas estabelecidas. Entre as prescrições interpretadas e reelaboradas pelos docentes no ensino remoto, destacamos, a partir dos estudos de Arruda (2020) e Silva (2020), as orientações para a criação de conteúdo digital, como aulas *online*, jogos digitais e vídeos e para o uso de recursos pedagógicos, tais como plataformas de web conferência (*Google Meet* e *Zoom*, por exemplo), aplicativos (como o *Quizizz*, utilizado para realizar avaliações) e ambientes virtuais de aprendizagem (*Moodle* e o *Google Classroom*, são algumas opções).

É *mediada* por artefatos materiais e simbólicos que vão desde as ferramentas digitais até a linguagem verbal e corporal utilizada no espaço virtual e nas aulas online e

gravadas. Sobre os artefatos simbólicos no ensino remoto, ressaltamos a linguagem corporal dos professores, uma vez que muitos precisaram lidar com a timidez diante da câmera e aprender novas formas de expressão e comunicação com os alunos, conforme destacado no estudo de Silva (2020).

É *interacional*, isto é, transforma o meio e é por ele transformado. Nessa dialética da transformação, o ofício docente está ganhando novos contornos a partir da experiência remota emergencial e essa experiência, ao mesmo tempo, deixa suas marcas nos modos de fazer educação online e, também, presencial. É um processo em que todos afetam e são afetados, recuperando o pensamento de Spinoza (2014 [1677]) de que o universo é um todo interligado, em que as partes se encontram e se afetam, sendo o encontro algo que nos desloca “desestabilizando nossas próprias certezas, abrindo em nós um espaço para o impensável do próprio pensar” (IAFELICE, 2015, p. 20).

É *interpessoal*, na medida em que envolve interação com diversos outros, tais como alunos, docentes, coordenadores e familiares. Sobre essa característica, destacamos a importância da colaboração entre os diversos membros que compõem o desenho do sistema de ensino remoto, pois, como nos lembra Liberali (2009, p. 248), “em colaboração, os sujeitos vão além das suas possibilidades imediatas”. Assim, acreditamos que um trabalho colaborativo, remoto ou presencial, permite o que Freire (2015 [1967]) chama de inédito viável, isto é, aquilo que conseguimos realizar com o esforço coletivo.

É *transpessoal*, isto é, guiada por modelos de agir, “maneiras de fazer, dizer ou sentir, estabilizadas, no mínimo, durante algum tempo” (CLOT, 2010, p. 90). Nesse sentido, ressaltamos que os modelos de agir utilizados no cenário do ensino remoto de emergência (HODGES *et. al*, 2020), são provenientes de uma mescla do trabalho docente presencial e do ensino a distância, que apresentam formas de fazer estabilizadas e partilhadas pela sociedade.

É *conflituosa* e pode *provocar o desenvolvimento*. Um contexto novo, de isolamento social e enfrentamento da COVID-19, com formas de ensinar que não faziam parte da rotina de muitos professores, gerou e gera conflitos e aprendizagens (SILVA, 2020). Entendemos os conflitos na perspectiva vygotskiana de que eles são a fonte dos processos de aprendizagem e, por isso, podem provocar ou limitar o desenvolvimento do trabalhador, dependendo da maneira como ele compreende e lida com os conflitos (CLOT, 2010).

A partir dessas reflexões, apresentamos, a seguir, o desenho do material didático para o trabalho docente no ensino remoto.

3 Desenho do material didático

Amparados pela proposta de desenho educacional complexo de Freire (2013) seguimos uma estrutura sistêmica viva, dinâmica, rizomática e alinear aberta de modo a contemplar a imprevisibilidade de fatores possíveis de serem revistos, implementados na busca de soluções. Essa abertura promove a flexibilidade para inserções ou exclusões de determinadas ações atendendo as necessidades de todos os participantes.

Em função do distanciamento social imposto pela COVID-19, procuramos discutir e refletir o desenho de todo o material por meio da ferramenta comentários dos slides, além de nossas reuniões virtuais. A presença intensa e ativa da coordenação nos comentários favorecia intervenções reflexivas que se consolidaram nas reuniões virtuais e constante (re)avaliação do material desenhado, implementado e aplicado.

Segundo Freire (2013) o desenho educacional complexo é composto por três etapas. A primeira etapa, denominada *preparação*, é um alicerce em processo contínuo

e negociado ao longo das demais etapas e contempla o levantamento das necessidades, interesses e conhecimento prévio dos alunos e dos professores, definição das características do curso, cronograma, duração, objetivos, possibilidades inter/transdisciplinares, gênero discursivo, identificação do ambiente virtual de aprendizagem e recursos disponíveis adequados ao propósito do curso, esboço do conteúdo, tutoriais, materiais extra e situações de aprendizagem.

Nessa primeira etapa, destacamos, outrossim, as questões de acessibilidade no desenho do curso, a fim de que possam atender, também, os alunos com alguma deficiência ou dificuldade de aprendizagem. Para tanto, a elaboração de material didático segue a perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem (ROSE; GRAVEL, 2010), que preconiza a produção de material levando em consideração acessibilidade na representação da informação, na ação e na expressão dos alunos e no engajamento no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, no contexto virtual do ensino remoto, a preparação do alicerce de um curso que valoriza a acessibilidade busca atender às Diretrizes de Acessibilidade para Conteúdo Web (WC3, 2018), que orienta, por exemplo, acessibilidade em termos de cores, contrastes e tipos e tamanhos de fontes.

A *execução*, segunda etapa proposta por Freire (2013), não pressupõe uma ordem linear, por adotar um movimento colaborativo de idas e vindas recursivas ao inserir e disponibilizar conteúdos no ambiente virtual de aprendizagem, envolvendo a implementação do curso, negociações de desenvolvimento, leitura e reflexões acerca das diversas reações dos alunos, das situações de aprendizagem e minuciosa avaliação das ações para adequações no desenho do curso.

Na segunda etapa, a implementação do curso no cenário de aulas em ambientes virtuais de aprendizagem, destacamos o uso do roteiro, principalmente para a condução das aulas gravadas. O roteiro, criado na primeira etapa de desenho do curso, se apresenta como o esboço de uma narrativa (CAMPOS, 2007), um esboço flexível, que sofre alterações quando a narrativa entra em ação, ou seja, existe uma certa distância entre o trabalho planejado no roteiro e o trabalho de fato realizado.

A terceira etapa, da *avaliação*, segundo Freire (2013) promove a interpretação crítico-reflexiva das experiências no curso no âmbito formativo, ao identificar o percurso da aprendizagem desenvolvida e respectivos aspectos a serem implementados e reorganizados.

A apresentação sequencial das etapas não significa que uma pressupõe a outra, mas que a relação de interdependência em sua interconexão dialógica e recursiva derivam de interações colaborativas em todos os momentos do curso.

Situados no contexto atípico das aulas remotas em 2020, pontuamos a terceira etapa do desenho educacional, como de fundamental importância, uma vez que as formas de fazer docência remotamente e as ferramentas de ensino nesse cenário não faziam parte do arcabouço de experiências da maioria dos professores. Nesse sentido, destacamos as discussões de Perrenoud (2002, p. 36) sobre a prática reflexiva no ofício do professor. De acordo com o autor, a prática reflexiva possibilita ao professor “capitalizar experiência, ou até transformá-la em saberes capazes de serem retomados em outras circunstâncias”. Acreditamos que os saberes construídos no desenho educacional para o ensino remoto de emergência serão retomados no fazer docente de muitos professores, estejam eles no contexto virtual ou presencial de ensino. Além disso, Perrenoud nos lembra que essa reflexão pode ocorrer de forma individual, mas também necessita do coletivo, pois o trabalhador “precisa de saberes que ele não pode reinventar sozinho” (op. cit, p. 57).

Com esse delineamento teórico, descrevemos o percurso metodológico da pesquisa.

4 Percurso metodológico

O contexto é determinante na pesquisa qualitativa (MASON, 2002) e, por isso, iniciamos esta seção apresentando o contexto da presente investigação.

O curso Leitura de textos acadêmicos em inglês do IsF em 2020 ofertou duas turmas com 30 vagas e carga horária total de 40 horas, distribuídas em 10 semanas, de outubro a dezembro de 2020. Efetivamente, em setembro iniciamos as reuniões para discussão da teoria sobre Linfe e ensino remoto, além do início de elaboração do material didático.

Com essa distribuição na modalidade remota, o curso foi organizado semanalmente com um encontro síncrono, via *Google Meet* e com duração de 1 hora e atividades assíncronas, com 2 horas e meia de duração na plataforma *Moodle*.

O objetivo central do curso foi o de desenvolver consciência sobre estratégias de leitura de textos acadêmicos em inglês como língua adicional, partindo do reconhecimento, por meio de nossas experiências, de uma necessidade concreta do nosso público-alvo: alunos da graduação e da pós-graduação e técnicos da universidade, fundamentando, assim, a utilização da abordagem de línguas para fins específicos (HUTCHINSON; WATERS, 1987).

Sobre a elaboração do material didático, destacamos o caráter colaborativo. Os slides das aulas com os respectivos roteiros e a atividade semanal eram planejadas e elaboradas pelos quatro professores em formação inicial, a partir de um conteúdo pré-estabelecido pelas coordenadoras, compartilhadas na nuvem do *Google drive*, revisadas pelas professoras orientadoras e finalizadas pelos bolsistas.

Desse modo, os participantes desta pesquisa são os quatro professores em formação inicial das duas turmas do curso. Todos eram graduandos de Letras-Inglês da UFAL, doravante identificados como professores G, JM, JP e R. Os professores G e JP eram responsáveis pela condução das aulas síncronas e JM e R pelas aulas assíncronas, além da mediação entre professor e alunos nas aulas síncronas.

Para tanto, os dados foram gerados por meio de relatórios, escritos pelos professores entre os meses de setembro e dezembro de 2020, como parte das suas atividades no programa IsF. Consideramos importante destacar que os professores em formação inicial assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido para a pesquisa, autorizando nossa leitura, análise e interpretação dos relatórios aqui utilizados para a investigação.

Como procedimentos de análise dos dados, selecionamos excertos de quinze relatórios dos quatro professores, durante os meses de setembro, outubro, novembro e dezembro de 2020. A seleção dos excertos foi realizada a partir dos temas mais presentes nos textos, isto é, dos assuntos mais recorrentes nos relatórios e de acordo com o objetivo desta pesquisa. Compartilhamos, na próxima seção, a nossa interpretação dos excertos selecionados.

5 Análise dos dados: os relatos dos professores

Nosso olhar para as reflexões registradas textualmente pelos professores em formação inicial em seus relatórios mensais nos direcionou para dois temas que atravessam essa escrita: o desenho do material didático e a questão da formação para o ensino remoto.

Considerando as etapas de desenho do material elencadas por Freire (2013), *preparação, execução e avaliação*, os professores em formação inicial do IsF relatam que essas etapas eram realizadas por meio de um processo colaborativo, com os colegas e com a coordenação, conforme excerto do relatório mensal da professora R.

Professora R: “Fiquei com vontade de fazer um sinuquinha. [...] a fabricação começava com um ato intelectual: pensamento: quem deseja pensa. O pensamento nasce no desejo. Era preciso, antes de construir o sinuquinha de verdade, construir o sinuquinha de mentira, na cabeça. Essa é a função da imaginação. [...]”. Essa parte do texto me lembra bastante nosso processo de criação das aulas. Precisamos nos reunir e imaginar, fazer um brainstorming de ideias antes de começar de fato a por tudo em prática. Esse processo foi feito em conjunto, então, utilizamos um pedacinho da imaginação de cada um para costurar uma narrativa contada ao longo de 10 semanas.

A narrativa descrita pela professora R evidencia o trabalho colaborativo na etapa de criação, preparação e elaboração do material para as aulas do curso, uma vez que foi um processo em conjunto. Tal fato não apenas ressalta o caráter interpessoal da atividade docente (MACHADO, 2007), mas também demonstra a força do coletivo de trabalho que, unido, conseguiu efetivar a produção dos materiais.

A referida professora também figura que a elaboração das aulas foi realizada com um pedacinho da imaginação de cada um, o que nos conduz aos estudos de Vygotsky (2014 [1934], p.10) ao afirmar que “a atividade criadora da imaginação está relacionada diretamente com a riqueza e a variedade de experiência acumulada pelo homem”, sendo a experiência a “matéria-prima” para a imaginação. Nesse sentido, entendemos que a experiência da equipe do IsF, construída no ensino presencial e na concepção de Educação a Distância apresentada como bagagem experiencial de uma das coordenadoras pedagógicas, foi a matéria-prima para a imaginação e criação das aulas na modalidade remota.

Também na etapa da *preparação*, o professor JM textualiza como a elaboração das aulas foi realizada semanalmente:

Professor JM: nossa produção baseia-se no envio do nosso rascunho da semana, que consiste na nossa produção mediante ao que nos é orientado e no reajuste do rascunho a partir das sugestões das coordenadoras a respeito do que foi sugerido por nós. Sempre recebemos um feedback detalhado e essas observações a respeito do que poderíamos melhorar é um guia bastante importante para nossos anseios como professores em formação inicial.

O rascunho mencionado por JM era disponibilizado em uma pasta compartilhada no *Google Drive*, permitindo que todos da equipe contribuíssem com sugestões e alterações. O papel das coordenadoras pedagógicas de orientar, revisar e fornecer um *feedback* detalhado com sugestões fazia parte dessa preparação semanal, reforçando o aspecto colaborativo na criação dos materiais e evidenciando o caráter formativo do trabalho no IsF. Linguisticamente, ao narrar a experiência em terceira pessoa “nossos anseios”, JM textualiza essa formação como algo importante não apenas para ele como professor em construção, mas também para os seus colegas de equipe, ou seja, ele projeta a relevância da formação para o seu coletivo de trabalho.

A preparação dos materiais também levou em consideração orientações sobre acessibilidade pedagógica (ROSE; GRAVEL, 2010) para que pudessem atender,

igualmente, aos alunos com alguma deficiência ou dificuldade de aprendizagem, o que é mencionado pelo professor JM:

Professor JM: Outro desafio durante o preparo do suporte didático tem sido a preocupação com questões de acessibilidade, isso tem mudado completamente a forma como pensamos em inclusão em nossas abordagens.

JM descreve a preocupação com questões de acessibilidade como um desafio para os professores em formação, uma vez que foi algo novo para eles, ao considerarem a elaboração das aulas. A atenção aos tipos e tamanhos de fonte, às cores, contrastes, *links*, disposição dos conteúdos e roteiros seguiram as Diretrizes de Acessibilidade para Conteúdo Web (WC3, 2018), o que se apresentava como novos saberes para os professores e que, como pontuado por JM, mudou completamente a forma como eles pensavam a inclusão nas suas abordagens pedagógicas. Para tanto, a fala do professor JM enfatiza, outrossim, o IsF como um espaço formativo para futuros professores de inglês, em termos de inclusão e acessibilidade educacional.

Além da construção conjunta dos materiais e dos aspectos de acessibilidade, destacamos, a partir da fala do professor G, a criação de um roteiro no processo de elaboração das aulas a serem ministradas.

Professor G: “Era preciso, antes de construir o sinuquinha de verdade, construir o sinuquinha de mentira, na cabeça. Essa é a função da imaginação.” associei esse trecho do texto ao roteiro de aula, pois percebi que para dar uma aula boa era preciso pensar em todos os detalhes primeiro antes de executar e pôr no papel, o roteiro é justamente o nosso plano, detalhado e funcional, que criamos para o nosso auxílio.

O roteiro fez parte da etapa de preparação do material didático e é descrito pelo professor G como um plano, detalhado e funcional que criado para auxiliar os professores. Considerando que a atividade docente é situada (MACHADO, 2007), o roteiro se fez necessário no contexto das aulas remotas, tanto para as aulas gravadas assíncronas, como para as aulas *online* síncronas, ele se apresentava como esboço de uma narrativa (CAMPOS, 2007) com o qual os professores em formação inicial contariam nas aulas, com detalhes que, segundo G, possibilitaram que ele ministrasse uma *aula boa*. Além do auxílio aos professores, ressaltamos que os materiais também serviram para as coordenadoras realizarem uma orientação mais detalhada e precisa, já que tinham acesso àquilo que os alunos planejavam ministrar.

Discutimos a relevância do roteiro, também, na etapa de execução (FREIRE, 2013) dos materiais elaborados, no caso, das aulas planejadas, conforme pontuado na fala do professor JP:

Professor JP: Creio que tirando as duas primeiras aulas, a primeira por um problema técnico que meu notebook reiniciou perto do final, e na segunda a qual eu apliquei sem ler o roteiro e com isso aprendi na dor a importância do roteiro, todas as outras foram ótimas.

JP avalia as aulas por ele ministradas *online* no primeiro mês de atividades, ressaltando que aprendeu na dor a importância do roteiro. Nessa reflexão se faz necessário destacar que os professores, ao serem orientados a escrever roteiros para as

aulas tiveram certa resistência em aceitar, considerar sua relevância e utilizar na aplicação das aulas. Acreditamos que o fato de estarem situados em um contexto novo, com ações pedagógicas distantes daquelas estudadas e utilizadas durante sua formação docente, foi o principal motivo para a resistência inicial dos professores, mas que, como mencionado por JP, se desfez na prática, quando passou a enxergar sua utilidade.

Pensando na terceira etapa, a da *avaliação*, é interessante notar a interconexão dialógica e recursiva das etapas descritas por Freire (2013), uma vez que o professor JP, ao executar e refletir sobre as aulas, avalia a necessidade do roteiro e passa a utilizá-lo no planejamento e execução das próximas aulas. Assim, preparação, execução e avaliação funcionaram em um movimento recursivo que (retro)alimentava o desenvolvimento dos professores e as ações do curso.

Ademais, depois da execução da primeira aula, alguns professores, como JM e G, também avaliaram a necessidade de ensaiar as aulas antes de serem ministradas, conforme descrito pelo professor G:

Professor G: ressalto novamente a importância dos ensaios das aulas anteriormente, esses ensaios proporcionaram uma maior reflexão dessas estratégias e do reconhecimento de possíveis falhas sendo capaz de alterar e mudar os métodos para um melhor aproveitamento do conteúdo, JM e eu quando ensaiamos percebemos alguns aspectos que poderiam não funcionar com os nossos alunos e o ensaio permitiu esse feedback.

Os professores G e JM se reuniam semanalmente para ensaiar as aulas a serem ministradas, uma necessidade que partiu deles após ministrarem a primeira aula. Houve, portanto, um movimento de avaliação, de reflexão acerca das ações realizadas e de mudança no processo de preparação, reforçando o caráter recursivo do desenho de material didático (FREIRE, 2013). De acordo com o aporte teórico, o professor G descreve os ensaios como um espaço de reflexão e aprendizagem sobre estratégias pedagógicas, indicando que o ensaio das aulas era, também, um momento de formação docente compartilhado.

Na discussão sobre formação docente no contexto do IsF, que permeia os textos dos relatórios dos professores, recuperamos a fala do professor JP ao dizer que:

Professor JP: A coordenadora que ficou nos acompanhando nas primeiras aulas, a C, me ajudou bastante também. Ao final das aulas ela sempre me aconselhava nos pontos que eu precisava melhorar, por exemplo para eu não mexer tanto os braços, para eu não tirar a atenção, questão de que às vezes eu poderia acelerar mais em alguns pontos da aula, diminuir em outros, enfim. E esses detalhes nem sempre dá para perceber, por isso esses feedbacks da Cátia, assim como os da R também e da L, foram de fundamental importância.

JP textualiza sobre a importância de receber *feedback* ao final das aulas ministradas, tanto por parte da coordenadora como da sua dupla de atuação, a professora R e da secretária L que acompanhava as aulas. A presença desse coletivo sinaliza para o fato de que, como mencionado por Perrenoud (2002), a reflexão sobre nossas ações pode ocorrer de forma individual, mas também pode solicitar o coletivo, uma vez que o trabalhador necessita de saberes construídos colaborativamente, como no caso de JP que afirma nem sempre ser possível perceber sozinho, os detalhes pontuados pelas colegas e pela coordenadora.

A narrativa apresentada por JP demonstra, ainda, uma formação voltada para o ensino remoto, com aspectos como o posicionamento dos braços diante da câmera e o ritmo em que o conteúdo era apresentado virtualmente. Entendemos que o ensino remoto de emergência (HODGES *et al*, 2020) foi estabelecido em um cenário em que muitos professores não possuem letramento digital e ferramentas para ensinar nessa perspectiva e, portanto, as dificuldades apresentadas por JP sobre como se portar corporalmente diante da câmera eram esperadas, uma vez que lecionar virtualmente não fazia parte dos saberes já construídos por ele. Assim, JP foi aprendendo, junto com seu coletivo, novas formas de ensinar e de aprender, ultrapassando os espaços físicos da sala de aula presencial.

O professor G também reflete sobre a formação para o ensino remoto, destacando que está

Professor G: aprendendo mais a utilizar as ferramentas digitais muito importantes para as aulas principalmente o google meet e o Ava, onde disponibilizamos todos os materiais que usamos nas aulas, materiais extras, as aulas gravadas e abrimos um plantão de dúvidas, onde os alunos podem recorrer caso estejam confusos, também disponibilizamos as atividades semanais juntamente com as notas e os gabaritos das atividades anteriores. Creio que esse conhecimento digital será importante para o nosso futuro.

O ensino remoto demanda a utilização de ferramentas digitais e o professor G discute sobre o processo de apropriação dessas ferramentas, como a sala de aula virtual do *Google Meet* e o Ambiente Virtual de Aprendizagem do *Moodle*. Na interpretação de G, a construção do conhecimento digital é algo importante não apenas para o desempenho das atividades do curso do IsF, mas também para o futuro dele e de seus colegas, ou seja, ele projeta as contribuições advindas com a experiência no IsF para ações futuras.

A professora R também escreve sobre a importância da formação docente para o ensino remoto, ao afirmar que

Professora R: A importância desse letramento digital a cada milésimo de segundo que passa se torna mais determinante e a sensação que temos é que o tempo passa mais rápido e as demandas se tornam mais urgentes. Isso nos mostra como esse momento na educação além de histórico está sendo uma oportunidade de recriar nossos conceitos e reinventar a didática de forma significativa.

As demandas urgentes, desencadeadas por um ensino remoto em caráter emergencial (HODGES *et al*, 2020) diante da pandemia da COVID-19, criou um espaço não apenas de conflitos diante daquilo que não dominamos, mas também oportunidades de aprendizagem, de desenvolvimento profissional (MACHADO, 2007). Nessa perspectiva, a professora R apresenta o momento que estava vivendo no IsF como uma oportunidade de recriar conceitos e de reinventar a didática de sala de aula de maneira significativa, principalmente com referência ao conhecimento sobre o letramento digital, tão necessário para a criação de espaços remotos de ensino-aprendizagem.

Finalizando essa discussão, recuperamos a fala do professor JM ao interpretar a experiência de participar do IsF como um desafio.

Professor JM: [...] reitero Rubens Alves e digo que todo brinquedo bom apresenta um desafio. O nosso desafio nesse programa têm sido a elaboração da nossa própria brincadeira, criando nossos espaços de formação, planejando e pesquisando, estamos sempre em processo. Nos distanciando de uma evolução e nos aproximando do desafio de alternar entre ser aluno e ser professor durante toda essa jornada.

Tendo em vista que estávamos diante de um ambiente pouco conhecido, com formas de ensinar e aprender também distantes do nosso arcabouço de experiências docentes, foi necessário criar nossos próprios caminhos, ou nas palavras de JM, nossa própria brincadeira. A fala de JM evidencia que o desafio não era apenas de criar as aulas e os materiais pedagógicos para o curso, mas também criar nossos espaços virtuais de formação, de desenvolvimento profissional como docentes e pesquisadores em constante aprendizagem. Assim, o professor JM situa seu coletivo de trabalho e a si próprio em um entrelugar profissional de aluno e de professor, em que todos estão aprendendo e ensinando durante a jornada de atuar remotamente no IsF.

6 Considerações finais

O estudo aqui proposto a partir do trabalho no curso Leitura de textos acadêmicos em inglês da Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras, desenvolvido com os professores em formação inicial licenciandos em Letras Inglês da Universidade Federal de Alagoas, em 2020, na modalidade remota devido à pandemia do Novo Coronavírus, aponta o caráter reflexivo nos relatórios dos professores em busca por novas práticas não presenciais de ensino.

No limite deste estudo, os resultados das narrativas textualizadas pelos professores em formação inicial, sobre a formação docente, voltam-se para a atividade de ensino como trabalho, em diálogo com as etapas de preparação, de execução e de avaliação de desenho de material didático, que foram basilares na elaboração e no desenvolvimento do curso oferecido.

Os relatos dos graduandos revelam, outrossim, que o trabalho colaborativo e conjunto na elaboração das aulas foi primordial para o desenvolvimento deles, como professores em formação inicial, indicando estratégias pedagógicas pertinentes para ações na modalidade remota. Desse modo, a construção dos saberes acerca do ensino não presencial demonstra que as resistências e os conflitos apresentados frente ao novo, ao desconhecido se tornam irrisórios e enfraquecidos diante da prática, como por exemplo, no trabalho com a elaboração de roteiro para as aulas síncronas e assíncronas.

Além dessas questões, a acessibilidade na produção dos materiais didáticos foi algo presente nas discussões dos professores, por ser a primeira vez que pensavam sobre esse aspecto da prática docente. Alinhada a essa reflexão, seus relatos assinalam que o letramento digital também teve destaque no trabalho do IsF, devido ao seu caráter de inovação e por ser o caminho possível para solucionar a obrigatoriedade de distanciamento social.

Ademais, as discussões textualizadas pelos participantes desta pesquisa indicam que o material planejado, construído, colocado em prática nas aulas e avaliado, respalda e guia suas produções e ações pedagógicas futuras, contribuindo para a construção do sujeito professor.

Diante dessas considerações, é preciso tecer com sensibilidade e olhar crítico as potencialidades da experiência vivida pela equipe do IsF, como uma prática inovadora dentro do escopo de ensino remoto, capaz de ser aplicada no contexto

presencial e híbrido. Por isso, acreditamos que talvez ainda não seja possível dimensionar a riqueza e alcance dos saberes construídos no âmbito das atividades remotas do IsF, nesse momento inédito e histórico de uma sociedade que ainda reclama por práticas educacionais responsivas ao distanciamento social.

Referências

ARRUDA, Eucídio. Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *EmRede: Revista de Educação a Distância*, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>> Acesso em: 19 Jan. 2021.

BRASIL. *Portaria n. 343*, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, 2020. Disponível em: <Portaria nº 343-20-mec (planalto.gov.br)>. Acesso em: 19 Jan. 2021.

CAMPOS, Flavio. *Roteiro de cinema e televisão: a arte e a técnica de imaginar, perceber e narrar uma estória*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2007.

CLOT, Yves. *Trabalho e poder de agir*. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

FREIRE, Maximina. Maria. Complex educational design: a course design based on complexity. *Campus-Wide Information Systems*, Vol. 30, n.3, p. 174-185, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e terra, 2015 [1967].

GARCIA, Tânia Cristina Meira *et al.* *Ensino remoto emergencial: proposta de design para organização de aulas*. Natal: SEDIS/UFRN, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/29767/1/ENSINO%20REMOTO%20EMERGENCIAL_proposta_de_design_organizacao_aulas.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2021.

HODGES, Charles *et al.* As diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. *Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia*, v. 2, 2020. Disponível em: <<https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17>>. Acesso em: 19 jan. 2021.

HUTCHINSON, Tom.; WATERS, Alan. *English for Specific Purposes - a learning-centred approach*. Cambridge, Cambridge University Press, 1987.

IAFELICE, Henrique. *Deleuze devorador de Spinoza: teoria dos afectos e educação*. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2015.

LIBERALI, Fernanda. Coelho. Por um sujeito livre que não teme; faz escolhas. In: SCHETTINI, R. H. *et al* (Orgs.). *Vygotsky: uma revisita no início do século XXI*. São Paulo: Andross, 2009.

MASON, Jennifer. *Qualitative researching*. London: SAGE Publications, 2002.

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M. *et al.* (Orgs.). *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2007, p.77-100.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. (Orgs.). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2015.

MOREIRA, José. António.; SCHLEMMER, Eliane. *Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife*. Revista UFG, v. 20, 2020.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre. Artmed, 2002.

ROSSINI, Adriana. Marroni. Zaniol. Palombo.; BELMONTE, Juliana. Panorama do ensino-aprendizagem de Línguas para Fins Específicos: histórico, mitos e tendências. In: LIMA-LOPES, Rodrigo. Esteves.; FISCHER, Cynthia. Regina.; GAZOTTI-VALIM, Maria. Aparecida. *Perspectivas em Línguas para Fins Específicos: Festschrift para Rosinda Ramos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 347-382. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 41).

ROSE, David; GRAVEL, Jenna. W. Universal design for learning. In PETERSON, P.; BAKER, E.; MCGRAW, B. (Orgs.). *International encyclopedia of education*. Oxford: Elsevier, 2010.

SCHWARTZ, Yves. Manifesto por um ergoengajamento. In: Bendassolli, Pedro.F. e SOBOLL, Lis. Andrea. P (Orgs.). *Clínica da Atividade: perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade*. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2011. p.132-166.

SILVA, Elaine. *Ludicidade no ensino remoto: desafios e aprendizagens no ensino da língua inglesa durante a pandemia da covid-19*. 2020. 67f. (Graduação em Letras) - Universidade Federal de Alagoas, Arapiraca, 2020.

SPINOZA, Baruch. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014 [1677].

VYGOTSKY, Lev. Semenovitch. *Imaginação e criatividade na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 2014 [1934].

W3C. *Diretrizes de Acessibilidade para Conteúdo Web (WCAG) 2.1*. W3C, 2018. Disponível em:< <https://www.w3c.br/traducoes/wcag/wcag21-pt-BR/>>. Acesso em: 03 Fev 2021.