



T O INÉDITO VIÁVEL: RELATOS DE IMPRESSÃO DE PRÁTICAS DOCENTES DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 – OU TROCANDO OS PNEUS COM O CARRO ANDANDO!?

Lucas Eduardo dos Reis da Fonseca¹

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Maria Martha Maciel²

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Ana Paula Lima Santos³

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

RESUMO

A pandemia do COVID-19 mostrou-se um enorme desafio para os sistemas educacionais, do nível elementar ao superior, que entraram em colapso durante o período de quarentena. Não apenas no Brasil, mas em todo o mundo. Este estudo apresenta um retrato do vivido nas instituições públicas de ensino, por meio de dois relatos de impressão acerca dos modos de ensino e aprendizagem online adotados ora no Ensino Fundamental de uma Escola Municipal, ora no Ensino Superior, no curso de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Bebendo da pedagogia freiriana e apoiados nas relações encontradas na área da Linguística aplicada, como pesquisam Cardoso e Velozo (2019; 2020) e Liberali et al. (2019; 2020), os relatos de impressão almejam evidenciar e pensar criticamente fatores positivos e negativos da prática docente durante as aulas remotas, a fim de compartilhar as ações que funcionaram e as que precisam de ajustes, de modo a colaborar com o ensino e a aprendizagem remotos em eventuais situações futuras de crise.

Palavras-Chave: Ensino Remoto; Prática Docente; Covid-19; Letramento Crítico.

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic has proved to be a huge challenge for education systems, from elementary to tertiary level, which have collapsed during the quarantine period, not just in Brazil, but all over the world. This study presents a portrait of what was experienced in public educational institutions, through two impression reports about the online teaching and learning modes adopted either in the Elementary School of a Municipal School, or in Higher Education, in the Letters course of the Rio de Janeiro State University. Based on the Freirean pedagogy and supported by the relationships found in the area of Applied Linguistics, as researched by Cardoso and Velozo (2019, 2020) and Liberali et alii (2019, 2020), the impression reports aim to highlight and critically think positive and negative aspects of teaching practice during remote classes so as to share actions that worked and those that need adjustments, in order to collaborate with remote teaching and learning in possible future crisis scenarios.

¹ Bacharel e Licenciado em Letras-Inglês (UERJ). Especializando em Gestão Pública (IFRN). Mestrando em Linguística (PPGL/UERJ). E-mail: fonseca.lucas@posgraduacao.uerj.br

² Doutorando em Língua Portuguesa pela UERJ. Professora de LP/LB/Comunicação na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro (SEEDUC).

³ Mestranda em Linguística pela UERJ. Especialista em Letramento e Surdez pelo INES/ISERJ. Professora de sala de recursos multifuncionais na Rede Municipal de Educação de Niterói. E-mail: santos.ana_18@posgraduacao.uerj.br



Key Words: Remote Learning; Teaching Practice; Covid-19; Critical Literacy.

INTRODUÇÃO:

A ideia tradicional de ensino compreende participantes que interagem simultaneamente para a produção de ensino e aprendizagem de um dado conhecimento. É comum que se materialize esse conceito em uma sala de aula com muitos alunos, um professor e um quadro branco ou interativo que, dentro de instituições chamadas “escola” ou “universidade”. Contudo, no início do ano de 2020, o mundo foi assolado pela pandemia de COVID-19, que subverteu a lógica canônica, exigindo dos atores, de parte a parte, novas habilidades até então pouco ou nada desenvolvidas. O ensino escolar presencial foi transplantado para dentro das casas. A nova ordem era o ensino remoto, de muitos modos (im)possíveis. Aspectos pedagógicos dividiram atenção com os sanitários, tão mais prementes. De repente estávamos sendo desafiados a novamente “aprender a ensinar e aprender a aprender” (FREIRE, 1996). Essa demanda, que está em vigência até o presente momento, foi a pedra angular que manteve os laços entre professores e alunos. Se por um lado não podemos falar em perfeição em muitos casos, por outro tivemos a oportunidade de vivificar a teoria que Paulo Freire (1987) configurou como o *Inédito Viável*, ou seja, a busca por novas formas de agir no mundo, para ir além de suas realidades imediatas e chegar a soluções possíveis para enfrentar o que o mundo exige de todos.

O presente artigo pretende, com base em relatos de impressão docente, à luz dos estudos de Cardoso e Velozo (2019, 2020) e Liberali et alii (2019, 2020), contribuir para a reflexão do *modus operandi* de alguns docentes, no período do confinamento sanitário pela pandemia do Covid-19, compreendido entre 2020 e 2021, em face aos desafios impostos pela necessidade inadiável de se adaptarem as abordagens e métodos de ensino. Destaca-se que foi abrangido desde o ensino presencial ao ensino remoto, buscando, mais que apontar as falhas, sublinhar as oportunidades de crescimento operativo para atores implicados nesse processo.

1 DESENVOLVIMENTO

A evolução tecnológica imprimiu novos paradigmas na sociedade, assim como novos processos de interação e comunicação, além de impulsionar os olhares em direção ao processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, não se imaginava que de maneira tão repentina e inadiável, outras práticas deveriam ser obrigatoriamente adotadas no ensino, sem o tempo hábil para o preparo necessário.

No Brasil, a medida provisória nº 934 de 1º de abril de 2020 do Governo Federal, convertida na Lei nº 14.040 de 18 de agosto de 2020, intencionava amparar legalmente as novas normas educacionais a serem seguidas durante o período de pandemia. Assim, lê-se no seu parágrafo 6º:

As diretrizes nacionais editadas pelo CNE e as normas dos sistemas de ensino, no que se refere a atividades pedagógicas não presenciais, considerarão as especificidades de cada faixa etária dos estudantes e de cada modalidade de ensino, em especial quanto à adequação da utilização de tecnologias da informação e comunicação, e a **autonomia pedagógica das escolas assegurada pelos arts. 12 e 14 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** (BRASIL, 2020 - grifo nosso)

Observe-se que não houve normatização, propriamente; a normativa ficou na superficialidade das deliberações, limitando-se a ratificar o que já estava posto no documento, ou



seja, a autonomia das escolas para gerenciar suas propostas pedagógicas, desde que assegurados a recuperação, a articulação família-escola, a carga horária do período letivo e o trabalho dos professores, conforme os artigos 12 e 14 citados. Aí está o primeiro dos problemas que viriam se traduzir nos obstáculos a serem saltados no contexto remoto que iniciava: O desmonte da Educação projetado desde a Emenda Constitucional 95/2016 - que congelou por 20 anos os gastos públicos com Educação e Saúde - já vinha inviabilizando a universalização da Educação no país e tudo o mais a isso relacionado, interessando-nos, aqui, o adequado investimento na infraestrutura das escolas públicas - algo o que teria feito toda a diferença.

É possível, portanto, depreender que a idealização de um modelo emergencial de ensino mal foi pensada para ser passageira, além de não configurar nenhuma mudança efetiva de paradigmas educacionais até então vigentes na esfera pública. Desde o princípio, falharam, nas decisões superiores, as “perspectivas críticas” indispensáveis para abordar os contextos educacionais e planejar com efetiva eficiência as trajetórias pedagógicas, como nos advertem Cardoso e Velozo (2019): “A reflexão crítica implica a transformação da ação, a transformação social” (CARDOSO e VELOZO, 2019, p. 81).

Fruto dessa política que culmina no empobrecimento da classe, a grande maioria dos professores não estava aparelhada para ministrar aulas online; o suporte oferecido foi precário e o treinamento foi iniciado “já com o carro andando”. Sem uma preparação consistente e unificada para o corpo de professores e profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, questiona-se como assegurar que os alunos fossem contemplados de maneira eficiente? O ensino através das telas contaria com os mesmos recursos do ensino presencial, tais como detectar num olhar, no volume e timbre da voz, no ritmo da fala, na linguagem corporal, na expressão facial o que um aluno quer comunicar? O que esperar de um período que impôs o isolamento e a impossibilidade de socialização e diálogo entre pares?

O distanciamento entre sujeitos gerado nesse período ocasionou perdas significativas, enfraquecendo os vínculos proporcionados pelas relações dialógicas estabelecidas na comunidade escolar. A produção de ideias e o compartilhamento de diferentes pontos de vista sobre a realidade, característicos da interação presencial, foram abalados, prejudicando o processo de percepção e o questionamento de hábitos sociais condicionantes, impedindo a ampliação do olhar consciente desses sujeitos.

Aprender a dialogar pressupõe aprender a ouvir e a concentrar-se no que foi dito. A escola enfrenta mais esse desafio, o de saber dialogar com vitalidade e destreza num espaço democrático de construção da educação. Freire, em suas reflexões, nos aponta que “O diálogo não é um produto histórico, é a própria “historicização”. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência (...). O isolamento não personaliza porque não socializa” (FREIRE, 1987, p. 16).

A leitura de toda a conjuntura estabelecida assumiu, mais do que nunca, primordial importância para o pensamento crítico do educador. Numa realidade de ensino remoto emergencial, através da tela de um dispositivo eletrônico, esperava-se dele que estimulasse “a contestação e o debate (...) como meio de promoção da colaboração e da transformação social” (CARDOSO e VELOZO, 2019, p. 98).

Ocorre que, entre a expectativa e a realidade, as dificuldades foram muitas e de diferentes ordens. Os caminhos trilhados pelos professores foram influenciados por fatores diversos - a começar pela impossibilidade de planejamento -, desde o sinal de sua internet oscilante, até o



domínio da tecnologia pelo discente do outro lado da tela, passando pela medida em que cada um estava mais ou menos disponível para fazer acontecer. Os resultados foram, por óbvio, diferenciados. É isso que passamos a discutir a seguir, a partir dos relatos de educadores que estiveram “na linha de frente” dessa que foi uma batalha singular nos tempos de isolamento e muita solidão. Ou, explicitando numa metáfora, os professores-motoristas, sem habilitação - muitos recém-habilitados -, tentando conduzir o carro do sistema, em velocidade assustadora, e com o pneu furado!

O corpus deste artigo foi formado pelos relatos de vivência da implementação do ensino remoto da Língua Inglesa nos segmentos de entrada - Ensino Fundamental I - e saída - Graduação - do sistema público de ensino na cidade do Rio de Janeiro. Nossa escolha se deu pela amplitude da observação e pela possibilidade de comparação de uma mesma situação provocadora emergencial inicial, em contextos escolares inéditos, modificados por circunstâncias peculiares, mas ao mesmo tempo comuns aos dois públicos atendidos.

Os relatos, mais que meras narrativas, serão apresentados entremeados pelo referencial teórico que aporta este estudo e no qual nos apoiamos na caminhada, visto que nossas memórias estão impregnadas do que sentimos, refletimos e, sobretudo, do muito que em nós ficou do que éramos (e irreversivelmente não somos mais) e passamos a ser como educadores.

2 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

Daremos início ao relato de impressão das aulas ministradas no Ensino Fundamental I numa escola da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro⁴, durante o período de ensino remoto emergencial, pautando as discussões nesta subseção nas questões que se conectam ao *Inédito Viável*, teorizado por Freire (1987).

No intuito de integrar os alunos na disciplina de Língua Inglesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente de 1º e 3º anos de uma escola da Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, vivenciamos muitas dificuldades que forçaram inúmeras adaptações.

Inicialmente, oferecemos algumas atividades de acolhimento às crianças no perfil do Facebook da escola. Mais de 60% dos alunos, entre 6 e 9 anos de idade, não tinham acesso à internet e praticamente todos dependiam de algum responsável para acessar a plataforma. A devolutiva nesse período foi mínima.

A ilusão de que a tecnologia é uma realidade comum para a maioria se mostrou equivocada na realidade da nossa escola. Como salientam Cardoso e Velozo,

Com o avanço das tecnologias digitais, em especial a popularização do celular, parecia que o acesso ao conhecimento e aos novos meios de comunicação estava garantido a todas as camadas da sociedade ou, pelo menos, tinha se tornado mais igualitário. Contudo, o distanciamento físico escancarou as desigualdades (CARDOSO e VELOZO, 2020, p.110).

⁴ Escola Municipal Conde de Agrolongo – Rua Conde de Agrolongo, 1246 – Penha – Rio de Janeiro
Escola - Escola Municipal Conde de Agrolongo - Rio de Janeiro - RJ



Numa ação de contingência, a Secretaria Municipal de Educação (SME) providenciou e disponibilizou um aplicativo específico (RioEduca em casa⁵) para que todos os alunos da Rede pudessem acessar os materiais, as aulas ao vivo, trocar mensagens com os professores e acessar livros e canais de TV por meio dos quais os alunos poderiam acompanhar os conteúdos através de aulas gravadas. Muitas falhas de execução atrasaram por aproximadamente três meses o início do ensino remoto na Rede.

Paralelamente, a SME ofereceu aos profissionais capacitação virtual gratuita em Ensino Remoto, num esforço de que o letramento digital emergencial pudesse acontecer em tempo recorde e com aproveitamento capaz de minimizar o caos iminente. Mas a logística - equipamentos e organização espaço/ tempo - ficaram limitados à realidade dos educadores.

Durante algumas semanas, nenhum aluno participou. Foi preciso um tutorial para os responsáveis se familiarizarem com as funcionalidades da nova ferramenta. Aos poucos, alguns passaram a acessar as atividades disponibilizadas no aplicativo e os responsáveis começaram a trocar mensagens com os professores.

Era preciso pensar o processo de aprendizagem de forma cautelosa, visando garantir a interação e o vínculo afetivo entre os envolvidos no processo, de modo que os discentes pudessem adquirir novas formas de agir e construir novos conhecimentos. Era preciso pensar o processo, visto que

Toda aprendizagem está impregnada de afetividade, (...) num processo vincular. Pensando, especificamente, na aprendizagem escolar, a trama que se tece entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros, escrita etc. não acontece puramente no campo cognitivo. Existe uma base afetiva permeando essas relações (TASSONI, 2000, p. 3).

Gradualmente, foi possível acompanhar o desenrolar dos efeitos que o distanciamento social causou nas crianças. A perda de entes queridos, a falta de contato com os familiares e a reclusão domiciliar de alguns trouxeram dificuldades de concentração e atenção, falta de interesse nas atividades e no uso do celular com finalidade pedagógica. Por outro lado, a vontade aliada à única possibilidade de ver os colegas e os professores levaram alguns alunos a participarem ativamente das aulas síncronas e assíncronas, como ilustrado na tabela abaixo:

Frequência alunos x modo de aulas					
1º ANO - 1101 e 1102 - (23 e 22 alunos, respectivamente)			3º ANO - 1301, 1302 e 1303 - (29, 31 e 31 alunos, respectivamente)		
Somente aulas Síncronas	Somente aulas Assíncronas	Ambas	Somente aulas Síncronas	Somente aulas Assíncronas	Ambas
x	4	2	x	3	12

Tabela 1: Relação entre a frequência e o tipo de aula oferecida pela escola – construída pelos autores para este artigo.

Conforme explicitado, havia um grupo de alunos que participava das aulas remotas, porém, uma considerável parcela de alunos não participava de nenhuma atividade. Tal fato muito nos

⁵ <https://rioeducaweb.ip.tv/>



preocupava e angustiava, pois os alunos integravam classes menos privilegiadas, onde, “(...) a sobrevivência, em geral, fala mais forte, restando pouco tempo para incentivar os mais jovens a ler e menos horas livres para lazer e estudos” (CARDOSO e VELOZO, 2020, p. 110). Já prevíamos o imenso abismo que voltava a se cavar entre as oportunidades oferecidas aos nossos meninos das escolas públicas e os meninos da mesma sociedade, mas frequentadores das escolas particulares. Encontramos nas afirmações de Liberali (2021), na página 14, essa mesma percepção:

Para muitos alunos das comunidades mais pobres, com dificuldade de acesso à alimentação e com seus pais ainda necessitando trabalhar, a realidade se concretizou ou no apoio de avós e vizinhos ou no abandono em cuidado próprio ou de irmãos mais velhos. Com acesso restrito ou nulo à internet, poucos conseguem realizar as propostas feitas pelos governos para suprir a ausência de aulas presenciais.

Assim, os professores precisaram criar formas de minimizar as diferenças, propondo um trabalho integrativo entre os professores generalistas e especialistas, além de contarem com o auxílio da coordenadora pedagógica da unidade. Todavia, a partir da reflexão sobre a prática, manteve-se latente a necessidade de atuarmos

(...) sem ingenuidade de pensar que temos o poder ilimitado de dar conta de todo o caos que vivemos, mas com a energia criativa para pensar em formas e arranjos que nos levem além do que já foi experimentado (LIBERALI, 2020, p. 14).

Através da elaboração de um projeto, foi possível realizar atividades para prover de maneira imediata o imprescindível, envolvendo toda a comunidade escolar nesse movimento. Dinâmicas de grupo, campanhas de conscientização, de arrecadação de alimentos e remédios, entrevistas, gincanas e leituras compartilhadas, entre outros, renovaram, aos poucos, o vínculo entre as crianças e a escola.

A ligação afetiva entre professores e alunos do Primeiro Ano ocorreu de forma lenta, visto que todos eram novos na escola e, pela pouca idade, dependiam de mediação constante. Aliado a isso, o contato com a professora generalista era priorizado pelos responsáveis, que estavam preocupados com o processo de alfabetização de seus filhos.

O engajamento dos professores no projeto trouxe novas vivências às famílias, que passaram a incentivar os filhos a acompanharem todas as atividades disponibilizadas pela escola, em prol de seu desenvolvimento mais amplo. A interação com as famílias foi fundamental no processo de conscientização de que os conhecimentos estão interligados e que, apesar de as conexões entre as disciplinas parecerem invisíveis, não pressupõem que se deva conhecer apenas uma parte do real. Como salienta Morin (2002), a capacidade de contextualizar o conhecimento é imprescindível.

Cabe ressaltar o papel do “outro”, o valor capital da integração no desenvolvimento amplo que a Educação persegue. Tassoni (2000) respalda nosso pensamento, quando afirma

(...) que o processo de aprendizagem ocorre em decorrência de interações sucessivas entre as pessoas, a partir de uma relação vincular; é, portanto, através do outro que o indivíduo adquire novas formas de pensar e agir e, dessa forma apropria-se (ou constrói) novos conhecimentos (TASSONI, 2000, p. 6).

Durante esse primeiro ano de isolamento social, pudemos perceber a importância do trabalho conjunto entre os profissionais e a necessidade de uma postura crítico-reflexiva do



professor sobre como desenvolver o intelecto e a capacidade de crítica dos alunos e a sua própria, no propósito de produzir conhecimento e transformar práticas sociais desiguais em prol de uma sociedade democrática.

O impacto no ensino fundamental se mostrou demasiadamente grave, revelando o desafio de criar estratégias e maneiras de enfrentar o momento de crise, exigindo dos professores que se permitissem experimentar e oportunizar vivências visando reduzir a profundidade das desigualdades. Afinal, “Não adianta usar a tecnologia para manter o padrão tradicional de educação em que o professor fala e os alunos escutam e, no final de um certo período, são avaliados. A tecnologia por si não é garantia de transformação” (CARDOSO e VELOZO, 2020, p. 112).

Tanto professores quanto alunos se esforçaram no contexto de educação como foi possível no momento. A pandemia dificultou muitas ações, mas proporcionou a execução de outras, trazendo um novo olhar para as tecnologias da informação e da comunicação e suas contribuições enquanto recurso didático. Acendeu a chama da urgência em minimizar os prejuízos no ensino e buscar uma educação de qualidade para todos, permanecendo, como educadores, sempre atentos para o fato de que

(...) vivemos em uma época de regressão democrática porque existe, cada vez mais, o poder tecnológico que agrava os problemas econômicos, mas na verdade, é importante orientar e guiar essa tomada de consciência social que leva à cidadania para que o indivíduo exerça sua responsabilidade (MORIN, 2002).

Nessa perspectiva, falamos tanto dos nossos alunos quanto de nós mesmos, seus professores, igualmente desafiados e limitados pela tal tecnologia. Voltamos à metáfora da direção de um carro - em que somos todos passageiros, nós, professores e demais atores do processo educativo e nossos alunos e suas famílias – para bem representar a dinâmica do que vivemos: o carro acelerava por vezes, não podíamos parar por nada e precisávamos compreender que apenas precisávamos manter-nos com mãos firmes no volante para não perder a direção, mas não escolhíamos o trajeto, não havia como evitar os percalços e nem sabíamos bem quanto tempo ainda teríamos que resistir até que chegássemos a um ponto final.

O cenário descrito evidencia as recorrentes reflexões sobre educação básica, principalmente, sobre a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, as práticas pedagógicas e as condições de trabalho dos professores das séries iniciais. Investimentos no desenvolvimento e numa formação docente mais ampla, que incluísse letramento nas tecnologias de informação e comunicação, bem como a abordagem crítica do fazer pedagógico, seriam primordiais neste momento tão propício à capacidade inventiva dos educadores, que devido às mudanças no contexto educacional, de uma forma geral, estão sendo impulsionados em direção à pedagogia do “aprender a aprender”. Tal conjuntura nos traz à lembrança as palavras de Paulo Freire sobre sua concepção de educação: “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 79).

3 CIBERCULTURA, LETRAMENTO DIGITAL E AULAS PARA A GRADUAÇÃO DO CURSO DE LETRAS

Como já pôde ser percebido, tecnologia é uma das palavras-chave para a compreensão deste debate. Ora, diariamente, todos os membros de uma sociedade são expostos à tecnologia. Acorda-se com o alarme do celular, verifica-se o extrato bancário e pagam-se contas por aplicativos; diálogos fervorosos são travados em redes sociais, o menu do restaurante é acessado por um QR



Code, enfim, estamos mergulhados na tecnologia. Contudo, é fundamental saber empregá-la de forma crítica e consciente, pois

o avanço da tecnologia não garante maior conhecimento, mas exige novas formas de letramentos. Portanto, não basta ter acesso à tecnologia e saber usá-la, é necessário saber utilizá-la a fim de construir conhecimento colaborativo de forma criativa e crítica” (CARDOSO; VELOZO, 2020, p. 21).

Cardoso (2020) denomina isso de “processo de conscientização tecnológica” (p.15), o qual a autora representa num quadro que será adaptado para compilar, ao final da discussão, os processos por nós observados nos dois segmentos de ensino de Língua Inglesa relatados neste artigo.

Tendo em mente que esta subseção lança luz sobre os conceitos de cibercultura e letramento digital, a partir de agora, será apresentado o relato de impressão do estágio docente obrigatório das aulas de Língua Inglesa I e VII ministradas na graduação do curso de Letras - Inglês da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, nos anos de 2020 e 2021, durante o período acadêmico emergencial, que culminou em aulas remotas.

Conforme já mencionado neste artigo, houve uma abrupta mudança referente ao contexto de ensino, do presencial ao virtual num piscar de olhos em toda a cadeia da Educação pública. Essa transição evidenciou um precipício digital, evocando um conceito-chave amplamente discutido, a Cibercultura, que provoca a interatividade na cultura contemporânea, fruto da incorporação “de tecnologias digitais em várias atividades cotidianas dos sujeitos sociais”, conforme explicam Santos e Ribeiro (2017), para quem esse é

um processo de relação simbiótica entre o homem, a natureza e a sociedade, na era do desenvolvimento das linguagens digitais em rede, e por consequência, (...) de uma sociedade conectada que transforma o comportamento humano, a sua forma de ver, sentir e estar no mundo. (...) [É] uma nova relação (...) híbrida entre cidade, ciberespaço e as diversas redes educativas (...) (SANTOS; RIBEIRO, 2017, p. 18-19).

Tal abismo digital entre os atores do Ensino Superior deve-se ao fato de que, mesmo estando conectados diariamente a contextos ciberculturais, faltou, aos professores - a exemplo do que já foi relatado a respeito dos demais docentes da Rede pública -, treinamento prévio para administrar o espaço virtual no qual muitos foram jogados; aos alunos, a assistência e o saber necessários para organizar sua vida acadêmica, transferida da escola para a casa; aos governos, como também já exposto, investimentos necessários na Educação, de forma preventiva e não remediadora. Em especial, ficou evidenciada a necessidade de que se revejam, em âmbito nacional, os componentes curriculares das escolas e cursos de formação docente, de modo a garantir que o letramento digital faça parte da preparação dos indivíduos para um mundo cada vez mais tecnologicamente aparelhado.

Nesse período de ensino emergencial, várias situações proporcionaram alguns dos relatos que serão descritos a seguir, contudo, é importante ressaltar que devido à situação emergencial, o vestibular da UERJ sofreu alterações e uma delas foi a não realização da prova discursiva, constituindo-se o vestibular pela prova objetiva e redação, apenas.

Uma das questões que mais ecoaram durante as aulas remotas foi a questão da presença e, em última instância, da participação ativa do aluno. Um Ato Executivo de Decisão Administrativa



(AEDA) sancionou que a presença não deveria ser obrigatória durante as aulas remotas, oferecidas por meio da plataforma pública RNP, durante todo o período acadêmico emergencial (PAE). A decisão considerou, principalmente, a falta de equipamento dos alunos para assistir às aulas. Essa foi uma medida sensata para a implementação do PAE, mas que, como pudemos constatar em alguns casos, tornou-se, também, um subterfúgio para que alunos não interessados deixassem de assistir às aulas. Também foi possível identificar aqueles que se inscreviam em várias disciplinas, talvez para aproveitar a oportunidade da falta de cobrança e, assim, formarem-se mais rapidamente. Ou seja, um dos problemas que a situação atípica trouxe aos processos de ensino nas Universidades parece ter sido o despreparo crítico por parte de um grupo de alunos que manobram em seu favor uma medida mitigadora criada pelas instituições.

Outro ponto de relevante discussão foi a não obrigatoriedade de ligar as web câmeras, o que torna difícil saber se o aluno está assistindo a aula de fato, e, o mais comprometedor do processo educativo, tornou-se mais difícil gerar aulas interativas. Então, qual seria o papel do professor no sentido de mais bem formar os futuros docentes para que estejam futuramente preparados não só como alunos, mas no exercício da função para a qual estavam, em verdade, ali se preparando? Decerto não era adequado que o professor, nesse período emergencial, focasse apenas na fixação de um conteúdo, mas sim, em levar criticidade a suas aulas; de fundir os mundos de seus alunos no ambiente acadêmico, como afirma Freire:

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes do que um desafiador (FREIRE,1996, p.15).

Acrescenta-se à questão da criticidade, diante de questionamentos dos alunos, ações e respostas as mais inusitadas, os desafios inerentes ao ofício de ensinar inglês, mais especificamente no caso deste artigo, enfrentados pelo próprio professor. Por exemplo, como lidar com um aluno haitiano que tem dificuldades monumentais de falar tanto o Inglês quanto o Português, tendo como língua materna o Francês? Por vezes, o aluno reclamou que tem dificuldades de aprender um novo idioma de forma on-line e, no início das aulas, não possuía um equipamento adequado, situação que foi contornada após receber o tablet doado pela Universidade.

Para lidar com esse aluno, foi necessário tempo e dedicação. Conversas diárias foram realizadas por meio do WhatsApp, entre o aluno e professor, além de dar orientação de como proceder em relação à participação na aula, também com função didática, treinando frases básicas da língua inglesa. Para além, os monitores da disciplina foram acionados para dar suporte especial a este aluno e ele também aderiu a dois projetos da Universidade, focados nas produções oral e escrita da língua inglesa. Infelizmente, mesmo com todo esse apoio, o aluno não conseguiu obter o conhecimento necessário para ser aprovado. Tem-se que "conhecimento necessário" não é o mesmo que "nota necessária", pois o mais importante na visão do professor não é um número, mas sim a aplicabilidade e uso do conhecimento pelo próprio aluno, criando certa autonomia, como pregado por Paulo Freire:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como



sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, Paulo; 1996, p. 13).

Como exposto, ao passo que o professor forneceu ao aluno insumos para a produção do próprio conhecimento, ambos, aluno e professor, desenvolveram, independente do resultado escolar alcançado, a prática de uma "reflexão crítica", abordada por Liberali (2015). Este conceito se afasta dos modelos de formação tradicional, concentrando a reflexão em questões éticas e critérios morais. Este sentido de reflexão encontra abrigo na pedagogia crítica de Paulo Freire (1970), entre outros autores, que desenvolveram trabalhos mostrando que a reflexão crítica é prática que conduz à transformação social, pois ao serem entendidos e entenderem o seu fazer, os professores passam à condição de intelectuais transformadores e os alunos, como nosso haitiano, ressignificam seu lugar no processo educativo em que estão inseridos.

Desta forma, Liberali (2015) explana que a reflexão crítica leva à tomada de consciência dos mecanismos e bases de opressão que envolvem a prática do professor, sendo o propósito dessa abordagem a disseminação do ensino crítico (questionador, contestador das diversas realidades sociais existentes) com possibilidade de transformação e autonomia, o que inclui o desenvolvimento de debates, participações e investigação entre a teoria do que é ensinado e a real aplicação desses conteúdos. Essas foram algumas das metodologias que o curso de graduação de Língua Inglesa da UERJ acionou para o gerenciamento da situação emergencial remota.

Por fim, outro tema latente durante as aulas de graduação nesse esquema remoto de ensino foi a avaliação. Já que o ensino é remoto, a aplicação de testes escritos demanda do professor o domínio de ferramentas e aparato tecnológico que ele não necessariamente tem - lembramos aqui que muitas das habilidades e condições pressupostas não existiam na realidade - e levanta-se o questionamento sobre o repertório de formas de avaliação, que é de uso e bom manejo do docente. Nesse momento, é a própria formação de quem ensina que é colocada em xeque. Quantos de nós tinham estofo e fôlego para conseguir sair de sua zona de conforto e substituir meios e modos de produção de conhecimentos? Por exemplo, não seria interessante pensar em uma avaliação somativa usual, pois a maneira de ensinar e aprender foi desestabilizada, assim como as realidades dos alunos e professores. Por isso, tornou-se mais oportuna uma avaliação contínua ao longo do processo de ensino-aprendizagem, a fim de destacar o que precisava ser melhorado e o que precisava ser ratificado, com o propósito de evitar a frustração tanto do professor quanto do aluno, esta última podendo ser percebida em uma postagem realizada em rede social, a seguir:

Agradeço a crise de ansiedade proporcionada por certx professorx graças a uma correção desleal e injusta. Obrigada por me enviar direto para a prova final ou me reprovar direto.
#rançodefine #raivadefine
#pormaisprofessoresqueseimportemcomas
nidadementaldosalunos





Fonte: Imagem extraída do grupo de Letras do corpo discente do Instituto de Letras da UERJ

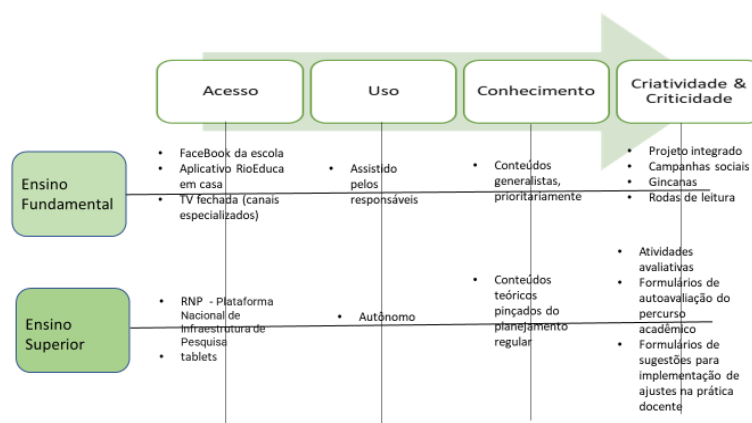
Muitos alunos externaram suas insatisfações com avaliações intermináveis no grupo de Letras do Facebook, transparecendo angústia e falta de estímulo com algumas disciplinas. Por conseguinte, não foi visto sentido em demandar dos alunos da graduação uma nota oriunda de uma avaliação somativa, pois a ampla maioria estava desinteressada pelas aulas em geral. Dessa forma, coube ao professor a criação do *inédito viável*, como advogou Paulo Freire (1970) e entoa Liberali:

Em nosso tempo, nunca foi tão mandatário pensar em possibilidades para ir além daquilo que conhecemos, daquilo que já vivemos, daquilo que pode ser repetido sem reflexão. A situação que vivemos exige que nos coloquemos frente ao contexto com nossa história como uma ferramenta para criar o possível (LIBERALI; 2020, p.14).

O *possível* criado nas turmas de graduação de língua inglesa foi um conjunto amplo de opções de avaliações formativas, em cuja dinâmica os alunos deveriam realizar uma atividade, com um tempo espaçado para sua realização, de forma assíncrona. Na semana seguinte, a atividade era corrigida em uma aula síncrona e os alunos deveriam voltar às suas atividades para indicar os motivos dos erros, desenvolvendo, assim, senso crítico no próprio aluno, responsável por seu conhecimento.

O resultado das atividades foi satisfatório e, ao final do curso, todos os alunos preencheram um formulário de autoavaliação sobre os conhecimentos aprendidos durante o semestre letivo. Além desse formulário, outro formulário de avaliação do curso foi enviado aos alunos, para que eles respondessem apocrifamente; a finalidade era ajustar os processos para as próximas aulas e proporcionar um momento de autoexpressão do aluno em relação ao curso e ao professor.

O esquema a seguir adapta o “processo de conscientização tecnológica” desenhado por Cardoso (2020, p.121), para demonstrar concretamente a teoria da autora na nossa prática.



Esquema; O Processo de Conscientização Tecnológica na Prática da Educação pública no RJ – adaptação de Cardoso (2020, p.121) para este artigo, pelos autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os relatos de impressão apresentados, chega-se à conclusão de que o contexto de ensino público sofreu um abrupto impacto devido à questão pandêmica. Professores e



alunos tiveram que se adaptar a um modelo de ensino não esperado. Fatores como falta de equipamentos, internet, conhecimento de como conduzir e receber aulas on-line, estresse e os próprios conflitos de cada sujeito foram trazidos à tona durante a pandemia; porém o magistério não podia parar. Ficou exposta a ferida causada pelas sucessivas políticas públicas para a Educação, equivocadas e vilipendiadas em prol de um suposto controle da Economia no país, apanhando-nos com preparo insipiente e em situação precária em termos logísticos.

No transcorrer dos meses letivos, os professores foram se dando conta do que funcionava ou não e, mais ainda, de quais métodos seriam mais úteis para cada tipo de situação, mesmo não havendo diretrizes únicas definidas pelo Governo em relação à Educação. Os pneus dos nossos carros-escolas foram trocados enquanto seguíamos em movimento, ou seja, o *inédito viável* freiriano foi pautando nossa prática, moldando a realidade de uma conjunção de fatores que iam se impondo ao nosso fazer pedagógico.

Nossas experiências evidenciaram a necessidade de os educadores compartilharem com a comunidade a responsabilidade pelos alunos em dificuldade. Com foco nas salas de aula, tanto no Ensino Fundamental como no universitário, foi a vontade de resgatar a confiança entre as partes que suplantou os recursos limitados. Da parte docente, caracterizada pelo ensino de língua inglesa, apesar das pedagogias específicas a cada faixa etária alvo, aplicadas pelos professores dos diferentes segmentos, ganhou no desafio de uma melhor compreensão do processo de aprendizagem como um todo, sobretudo nas trocas permanentes entre os pares, sempre buscando inovar nos métodos que mais demonstravam dar conta de apoiar o desenvolvimento pessoal dos alunos na observação dos conteúdos de pontos de vista diversificados, de modo a que se tornassem pensadores capazes de estabelecer conexões entre conceitos e, assim, contribuir para a sua proatividade e autonomia pedagógica. Nas duas pontas observadas da cadeia do ensino público, foi sentida a necessidade de inovar e buscar aplicar métodos que despertassem a curiosidade dos estudantes e, nosso maior desafio independente da faixa etária da clientela, manter acesa a motivação para aprender.

Também, ganharam os alunos na oportunidade de crescerem em habilidades tais como a resolução de problemas - cada proposta vinha sempre acompanhada de um 'se' e um 'como' -, sendo eles (ainda que de modo forçado) colocados como agentes ativos do próprio aprendizado.

O "sofrimento" com que tivemos que lidar nesse período de ensino emergencial foi um alerta contundente quanto ao despreparo docente para o bom manejo de ferramentas tecnológicas e de comunicação e, mesmo, ao repertório limitado de alguns de nós quando se trata de diversificar. No caso específico do observado no curso de graduação, podemos assegurar que seria mais que próprio preparar os futuros docentes, neste estágio acadêmico, para um mundo em evidente transformação. Somente uma capacitação de qualidade proporcionará 'ensinar a ensinar', provocando nossos alunos dos cursos de Letras para que não apenas informem, mas que formem; que assumam o compromisso e desenvolvam habilidades que lhes permitam buscar, selecionar e analisar criticamente e com inteligência os conteúdos que forem ministrados a cada nova situação que se lhes apresentar.

Urge que os atores nos processos de ensino-aprendizagem se posicionem pelo resgate imediato de valores e ações concretas que priorizem a Educação e nos permitam, em caso de outra emergência futura, encontrarmo-nos em um patamar superior ao que fomos apanhados na pandemia por Covid-19.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 108, nº 248, p. 27833-27841, col. 1, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art14. Acesso em: 02 abr. 2022.

CARDOSO, Janaína (2020). **Reflexões sobre cibercultura, multiletramentos e formação docente em tempos de pandemia** (Conversa com Antônio Carlos Xavier em 23/07/2020 - Canal do Nehte no YouTube. Disponível em: <https://youtu.be/TXLVEmpRJwY>. Acesso em: 28 mar. 2022.

CARDOSO, J.S.; VELOZO, N. Letramento crítico e formação docente crítico-reflexiva: por um novo projeto político-educacional. p. 87-98. In LIBERALI, F. C.; MEGALE, A. (orgs.). **Alfabetização, letramento em multiletramentos em tempos de resistência**. Campinas: Pontes, 2019.

CARDOSO, J.S.; VELOZO, N. Educação, pesquisa e gestão universitária em contexto remoto: relato de experiência e caminhos de investigação. In ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B.; ARANTES, P.; PESSOA, M. (orgs.). p. 119-128. Em **Discurso 4 – Pesquisar com gêneros discursivos: interpelando mídia e política**. Rio de Janeiro: Cartolina, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Campinas: Pontes, 2015.

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

LIBERALI, F. C.; MEGALE, A. (orgs.). **Alfabetização, letramento em multiletramentos em tempos de resistência**. Campinas: Pontes, 2019.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5ª ed., São Paulo: Cortez / Brasília, DF: UNESCO, 2002. 118p.

SANTOS, Edméa; RIBEIRO, Mayra. Letramento digital: por uma atuação autoral na cibercultura. In: SANTOS, E.; SANTOS, R.; PORTO, C. (Orgs.). **Múltiplas linguagens nos currículos**. João Pessoa: Editora UFPB, 2017. (p. 17-35).

TASSONI, E. C. M. Afetividade e aprendizagem: A relação professor-aluno. In: **Psicologia, análise e crítica da prática educacional**. Campinas: ANPED, 2000.