

LÍNGUAS, ENSINO E FORMAÇÃO:

EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS DA PANDEMIA



ORGANIZADORAS:
ELISÂNGELA REDEL
FRANCIELE MARIA MARTINY
ISIS RIBEIRO BERGER



Pedro & João
editores

**Línguas, ensino e formação:
experiências e aprendizagens
da pandemia**



Este livro foi publicado com recursos do Projeto de Extensão: *Multilinguismo e Sociedade na Tríplice Fronteira*, desenvolvido desde 2018 no âmbito da UNIOESTE (Universidade Estadual do Oeste do Paraná) - Campus de Foz do Iguaçu e com o apoio do Programa de Pós-graduação Sociedade, Cultura e Fronteiras, da mesma universidade.

**Elisangela Redel
Franciele Maria Martiny
Isis Ribeiro Berger
(Organizadoras)**

**Línguas, ensino e formação:
experiências e aprendizagens
da pandemia**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Elisângela Redel; Franciele Maria Martiny; Isis Ribeiro Berger [Orgs.]

Línguas, ensino e formação: experiências e aprendizagens da pandemia.
São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 277p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-909-5 [Digital]

1. Línguas. 2. Ensino. 3. Formação. 4. Experiências e aprendizagens. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Arte da capa: Laura Zanon

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariângela Lima de Almeida (UFES/ Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

Não, não tenho caminho novo.
O que tenho de novo
é o jeito de caminhar.
Aprendi
(o caminho me ensinou)
a caminhar cantando
como convém
a mim
e aos que vão comigo.
Pois já não vou mais sozinho.

Thiago de Mello
(A vida verdadeira)

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
<i>Cláudio Menezes</i>	
APRESENTAÇÃO	15
<i>Elisangela Redel; Franciele Maria Martiny; Isis Ribeiro Berger</i>	
UM MUNDO, MUITAS LÍNGUAS: contribuições de um projeto de ensino remoto para a valorização do multilinguismo em tempos de pandemia	21
<i>Isis Ribeiro Berger; Renata Alves de Oliveira</i>	
APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS LÍNGUA ADICIONAL EM CONTEXTO PANDÊMICO: experiências e (velhos ou novos?) desafios	53
<i>Franciele Maria Martiny; Mariana Cortez; Jocenilson Ribeiro</i>	
ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NA “PÓS-PANDEMIA”: reflexões e experiências para o contexto universitário	79
<i>Milan Puh; José da Silva Simões</i>	
A EMERGÊNCIA DO LETRAMENTO DIGITAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE ALEMÃO: pensando a profissionalização docente	105
<i>Elisangela Redel; Franciele Maria Martiny</i>	
O PROGRAMA DEUTSCH LEHREN LERNEN (DLL): um reflexo dos atuais caminhos na formação de professoras(es) de línguas	131
<i>Jean Paul Voerkel; Mergenfel Vaz Ferreira; Renato Ferreira Silva</i>	

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CRONOTOPO PANDÊMICO: novos contornos, outros movimentos, sempre resistência <i>Mariangela Garcia Lunardelli; Maridelma Laperuta Martins</i>	153
ESTÁGIO OBRIGATÓRIO EM LÍNGUA ESPANHOLA: crenças e emoções sobre as práticas e desafios do ensino remoto de emergência <i>Diana Milena Heck; Maria Cristina Maldonado Torres</i>	181
EDUCOM GUARANI: espaços de trocas e práticas translíngues em contexto pandêmico <i>Laura Fortes; Mário Ramão Villalva Filho</i>	207
MYNAPU, O ENSINO DE LÍNGUA WAPICHANA COM NOVAS TECNOLOGIAS: dificuldades e avanços na construção de caminhos possíveis <i>Ananda Machado; Maria Shirlene Souza Silva; Wanja da Silva Sebastião</i>	239
SOBRE O PROJETO DE EXTENSÃO: Multilinguismo e Sociedade na Tríplice Fronteira	267
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	269

PREFÁCIO

Cláudio Menezes¹

UNB

Cátedra Unesco em Políticas Linguísticas para o Multilinguismo

A convergência tecnológica, por meio da digitalização de som, imagem e vídeo, o avanço das telecomunicações, através da interligação de redes globais, e a instauração da comunicação sem fio conduziram a uma mudança radical no paradigma da comunicação mundial.

Em seus diversos livros e, em particular, na trilogia seminal "A Era da Informação", Manuel Castells analisa com profundidade esse fenômeno e suas múltiplas implicações em todas as esferas da atividade humana. Segundo esse reconhecido autor, que é acompanhado por muitos outros estudiosos do tema, vivemos em uma sociedade em rede, mediada pelas tecnologias de informação e comunicação.

O debate sobre essas transformações constitui fonte inesgotável no campo acadêmico e tem conduzido a múltiplas discussões conceituais sobre tais fenômenos.

Por força de seus mandatos, a UNESCO (Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e outras organizações do Sistema das Nações Unidas têm participado e atuado intensamente no debate sobre a construção dessa sociedade

¹ Coordenador do Programa da UNESCO sobre Multilinguismo no Ciberespaço (2004-2007). Coordenador da Cátedra UNESCO sobre Políticas Linguísticas para o Multilinguismo na Universidade de Brasília. Coordenador da linha de pesquisa "Línguas em contato na web", do Grupo de Pesquisa MOBILANG, credenciado junto ao CNPq. Professor Associado da UnB (Departamento de Línguas e Tradução, IL/LET).

em rede, particularmente na implementação das recomendações da Cúpula Mundial sobre a Sociedade da Informação, realizada em duas etapas em 2003 (Genebra) e 2005 (Tunis).

Em consonância com seu programa de trabalho e com as recomendações da Cúpula, a UNESCO desenvolveu um modelo inclusivo para a implementação dessa sociedade imersa no novo paradigma e a denominou de "Sociedades do Conhecimento", contemplando as múltiplas áreas de uso das novas tecnologias de informação e comunicação e no qual se inserem os distintos aspectos do multilinguismo, particularmente no mundo digital. Esse modelo busca, de uma forma holística, conceituar o que denomina de sociedades do conhecimento e se inspira em dois princípios fundamentais.

O primeiro desses princípios, pluralismo e inclusão, se orienta para contemplar uma importante percentagem da população mundial que ainda não faz parte desse novo ambiente da sociedade do conhecimento.

O segundo princípio, talvez mais fundamental nos estudos da UNESCO, recomenda que as sociedades do conhecimento devem se basear nas necessidades humanas e nos direitos humanos.

A partir desses princípios basilares, esse modelo se decompõe em quatro componentes: a) Criação de Conhecimento; b) Preservação de Conhecimento; c) Disseminação de Conhecimento e d) Uso de Conhecimento. Como se pode facilmente inferir, o multilinguismo se integra de forma transversal e fundamental na implementação de cada um desses componentes das sociedades do conhecimento, por ser evidente que a criação, a preservação, a disseminação e o uso do conhecimento se realizam através das distintas línguas em uso e até mesmo de línguas que já não tenham falantes vivos (e. g. o latim).

Vale ainda realçar que, dentre as inúmeras denominações para essa nova sociedade em rede registradas na literatura científica, talvez seja mais apropriado chamá-la "sociedades de conhecimentos" (ambos no plural), tendo em vista a diversidade de conhecimentos hoje mediada pelas tecnologias de informação e

comunicação (TICs), bem como a possibilidade de compartilhamento de dados, informações e conhecimentos através das múltiplas funcionalidades tecnológicas oferecidas pelas TICs.

Antes da convergência tecnológica já citada, a educação à distância estava circunscrita à comunicação por meio do intercâmbio pelo correio de material educativo entre estudantes e seus instrutores. A sociedade em rede tornou viável o acesso aos conhecimentos de formas extremamente ramificadas e descentralizadas, uma vez que os ambientes educacionais e seus conteúdos podem ser utilizados de qualquer local do planeta por meio dos recursos tecnológicos da sociedade em rede. Como testemunhamos a todo momento, novas formas de comunicação de conhecimentos fazem parte do nosso dia a dia (comunicação em massa via *SMS*, *blogs*, *vlogs*, *podcasts*, *wikis* e similares). Além disso, um novo processo de organização de dados, informações e conhecimentos passou a ser imperativa e gradualmente adotado. O surgimento de repositórios institucionais, bibliotecas digitais, plataformas virtuais de vídeos educacionais e culturais são exemplos de novos recursos à disposição para o ensino à distância.

Paralela à educação à distância, a educação aberta também assume papel de relevância nas discussões. Questões tais como a configuração dos ambientes, práticas e recursos educacionais assim como o necessário equilíbrio entre os direitos autorais e as necessidades da educação figuram entre as inúmeras polêmicas para melhor instruir políticas públicas educacionais mais abrangentes e democráticas. Na educação superior, por exemplo, já não são recentes as iniciativas de criação de universidades abertas. *The Open University - UK (OU-UK)*, fundada em 1969 no Reino Unido, a *Indira Gandhi National Open University - IGNOU*, fundada em 1985 na Índia e a *Indonesia Universitas Terbuka Open University*, fundada em 1984 na Indonésia, são alguns exemplos.

Interligadas pelas infraestruturas de informações em escala global, as sociedades de conhecimentos tornaram viável o contato transfronteiriço entre falantes de línguas distintas. No entanto, ao contrário do que aconteceu com as ciências ditas exatas, o uso das

tecnologias de informação e comunicação para ampliar a vitalidade linguística ocorreu de forma tardia, embora nos dias de hoje seja um dos campos de maior intensidade da pesquisa acadêmica.

Esse processo de apropriação das TICs pelo campo do multilinguismo se apresenta sob múltiplas modalidades, a partir do intenso desenvolvimento recente do processamento da linguagem natural (PLN), da linguística computacional e de outras iniciativas ligadas à vitalidade linguística (e. g. localização de *software*, localização de jogos, *websites* multilíngues e multimodais, tradução por computador, sumarização automática, entre outras aplicações). A inclusão de novas línguas no mundo digital (que permite aumentar a vitalidade linguística insuficiente de línguas ausentes do ciberespaço) e a cibermetria (que possibilita o conhecimento da situação estatística das línguas no mundo digital) também experimentam um desenvolvimento expressivo recente.

O primeiro desses tópicos, a inclusão de novas línguas no mundo digital (compreendendo línguas ágrafas, línguas de sinais e línguas sem uma comunidade de falantes), requer o desenvolvimento de um processo constituído das seguintes etapas: a) elaboração dos recursos linguísticos; b) elaboração dos recursos informáticos; c) elaboração dos conteúdos culturais; d) desenvolvimento de uma comunidade de usuários. Trata-se de colocar em prática o ciclo de etapas habilitadoras para uso de uma língua no ciberespaço. De certa forma, consiste no processo de construção da plataforma linguística e tecnológica que irá permitir o uso dessa língua no mundo digital. Poder-se-ia dizer, sem temor de exagero, que se trata de colocar em uso um "iceberg tecnológico" que, uma vez implantado, fica imperceptível e a partir do qual se torna possível o processamento informático dessa língua.

O segundo desses tópicos, a medição da situação linguística no mundo digital, se reveste de grande complexidade, por não existir um registro central das páginas *web*, para citar apenas um dos obstáculos à adoção de procedimentos estatísticos similares aos censos, para uma das dimensões da vitalidade linguística. Estudos realizados por pesquisadores e algumas entidades estão buscando

minorar os efeitos dessa grande lacuna. Cabe a esse propósito registrar recente estudo elaborado por Daniel Pimienta, intitulado "Indicadores de la presencia de las lenguas en la Internet" apresentado no IV Simpósio Internacional sobre Multilinguismo no Ciberespaço e as contribuições do *Ethnologue* e da UNESCO (Projeto UNESCO *World Atlas of Languages*). O aperfeiçoamento das técnicas de cibermetria, assim como a sua sistematização a exemplo dos censos populacionais, é medida que se impõe para melhor orientar políticas linguísticas dos países no mundo digital.

De uma maneira geral, pode-se dizer que a Educação a Distância (EaD) e a educação presencial se desenvolveram, historicamente, em caminhos paralelos. Em particular, na educação superior, a EaD foi quase sempre implementada por estruturas específicas para oferecer bacharelados e licenciaturas, como nos exemplos internacionais anteriormente citados, assim como na UAB - Universidade Aberta do Brasil.

O contexto imposto pela pandemia da COVID-19 tornou imperativo o uso das tecnologias de informação e comunicação no cotidiano das Instituições de Ensino Superior (IES), de modo a assegurar o seu funcionamento, nas circunstâncias sanitárias em que vivemos, nas atividades que se realizavam anteriormente de forma presencial.

Dentro dessa "nova ecologia educativa" ditada pela pandemia, a presente obra traz importantes contribuições práticas sobre as transformações que os diversos autores tiveram que implementar no seu dia a dia de educadores para cumprir com o seu mister, daí a pertinência insofismável dos capítulos da presente contribuição acadêmica.

Com o objetivo de relatar experiências realizadas em diversas universidades brasileiras (UNIOESTE, UNILA, USP, UFRJ, UFS, UFSM) e no *Goethe-Institut* durante a pandemia, a obra ora concluída focaliza quatro grandes áreas temáticas sobre o multilinguismo, quais sejam: 1. Contexto geral sobre multilinguismo; 2. Formação de professores de línguas; 3. Práticas

sobre línguas em contato e línguas indígenas; 4. Estágio Supervisionado.

Organizado pelas professoras Elisângela Redel e Isis Ribeiro Berger, da UNIOESTE, e Franciele Maria Martiny, da UNILA, "Línguas, Ensino e Formação: Experiências e Aprendizagens da Pandemia", oferece dimensões que certamente ultrapassam o mero relato da experiência individual de seus autores. Coloca questões da maior pertinência para o que foi denominado de ERE – Ensino Remoto Emergencial, praticado neste período de pandemia, um modelo intermediário entre a EaD e a Educação Presencial, na educação linguística praticada nas universidades brasileiras. Traz reflexões relevantes e que terão impacto tanto no ensino presencial tradicional como nesse modelo híbrido, inicialmente implantado a *fórceps*, mas que já dá mostras de que veio para se estabelecer de forma duradoura. O novo livro contribui para um *aggiornamento* do uso das TICs nas universidades brasileiras. Como diz a música de Milton Nascimento e Ronaldo Bastos, na educação superior do País "nada será como antes".

APRESENTAÇÃO

Elisangela Redel

Franciele Maria Martiny

Isis Ribeiro Berger

O ano de 2020 nos pegou de surpresa. De repente, vimo-nos diante de uma pandemia que se espalhou rapidamente, impondo cotidianos não previstos, evidenciando nossas mais profundas fragilidades (políticas, socioeconômicas, culturais e educacionais), ceifando vidas, sonhos e projetos, e instalando uma atmosfera de incerteza em todos os domínios da vida social.

A crise sanitária, que muitos dentre nós acreditavam que duraria por alguns meses, arrastou-se por mais de dois anos consecutivos, compelindo-nos a aceitar o verbo ‘esperar’ como imperativo. Espera pela diminuição dos casos da doença, espera pela melhora dos muitos que foram acometidos pela enfermidade, espera por leitos, espera por medidas eficientes e urgentes para amenizar a crise, espera por respostas da ciência, dos governos...

Os dias se tornaram mais longos em meio ao isolamento social que se consolidou como a medida emergencial e mais eficaz para controle da disseminação de um perigo que nos pareceu intangível. Nesse recolhimento forçoso, aprendemos, muitas vezes a duras penas, que a raiz da palavra esperança residia no mesmo verbo. Esse sentimento que fez bater nossos corações de outra forma, impregnado de resiliência, mas também de impaciência e de angústia, nos levou a nos adaptarmos a uma realidade diferente, a partir da qual começamos a estabelecer novas formas de nos conectarmos com as

pessoas e, no campo educacional, aprendemos a repensar outras pontes de produção e compartilhamento de conhecimento.

As mídias e a tecnologia, de modo geral, pareceram solucionar nossos anseios pelo contato social, nossa busca por momentos de entretenimento em meio ao caos instalado porta afora (e, como não dizer, também internamente em muitos de nossos lares), bem como nossa necessidade de seguir adiante em atividades profissionais, no exercício de nossas funções. A vida precisava continuar, em meio às incertezas, às instabilidades e às fragilidades individuais e coletivas.

No meio educacional, toda a tecnologia ‘disponível’ para conduzir atividades de forma remota parecia ser o remédio para que a docência e a aprendizagem continuassem. Mas, eis que muitos de nós fomos confrontados mais uma vez pela percepção de que, ainda, estávamos ‘despreparados’ para manejar todos os recursos que nos pareciam disponíveis e para lidar com uma gama de situações que o ensino-aprendizagem remoto evidenciou: a vida profissional e a sobreposição de atividades laborais e domésticas em um curto espaço-tempo; a baixa qualidade de nossa conexão à Internet (muitas vezes a ausência dela); a falta de equipamentos necessários para as aulas, a pouca formação (ou informação) para lidar com a tecnologia como ferramenta de ensino-aprendizagem; o cansaço e os altos e baixos emocionais de ambos professores e alunos.

Era incontestável que a vida e a educação precisavam continuar e, por isso, podemos dizer que, mais uma vez, fomos driblando e improvisando os intensos desafios que se colocavam cotidianamente diante de nós. No campo do ensino-aprendizagem de línguas e de formação de professores, foco deste livro, não foi diferente. As muitas experiências, desafios e aprendizagens vivenciados desde o início de 2020 por docentes e alunos evidenciaram nossa necessidade de (re)pensar metodologias; modos de produção, compartilhamento e difusão de conhecimento; nosso (des)encontro com novas tecnologias; bem como outras tessituras na relação instituição de ensino-professores-alunos, em que a infraestrutura e disponibilização de subsídios

essenciais à prática docente e apoio mútuo se mostraram cruciais nesse contexto pandêmico.

As trocas de experiências, o apoio mútuo, as novas redes que se formaram e se consolidaram desde então, nos propiciaram dividir com colegas nossas aprendizagens, bem como replicar práticas exitosas que seguimos construindo. Diante desse enquadre, de um encontro feliz de três docentes sentipensantes, nasceu a proposta deste livro, carregado de muitas possibilidades, projetos e ideias que surgem neste momento tão atípico de pandemia de Covid-19, abordando ações e iniciativas desenvolvidas por colegas professores e pesquisadores da área de ensino e aprendizagem de línguas e formação docente em contexto brasileiro.

Assim, apesar dos muitos desafios enfrentados, especialmente nos últimos dois anos de forte crise sanitária, construímos coletivamente esta obra que visa lançar algumas 'luzes' sobre nossas práticas, aprendizados e anseios, problematizando esse cenário tão diverso das salas de aulas de nossas universidades, com foco voltado à formação docente, nosso objetivo maior.

Mais do que nunca, a partir de nossas próprias experiências, enquanto gestores de línguas desses microespaços, buscamos desenvolver políticas de inclusão e de acolhimento para a democratização do saber, tentando nos aproximar de alguma forma em um momento em que havia a necessidade latente de distanciamento social. Situação bastante delicada e complexa que provocou um cenário de muitas incertezas de como e quando fazer, do que era preciso para manter vivo o desejo de seguir e resistir. Sentimos efetivamente que se faz o caminho ao caminhar.

Para tanto, o uso de ferramentas tecnológicas e de plataformas digitais foi a alternativa que tivemos para enfrentar esse período, o que proporcionou a continuidade de nossas atividades laborais, vivenciando a cada dia maneiras inéditas de ensinar e aprender. As possibilidades de abordagens e metodologias que surgiram foram múltiplas, embora nem sempre fáceis de serem implementadas pela falta de preparação dentro do ambiente virtual, conforme colocamos anteriormente.

Diante de tudo isso que foi vivido e experienciado, com muita satisfação, na sequência, apresentamos os capítulos que abrilhantam esta obra e que foram, todos, tecidos na forma de coautorias.

No primeiro, denominado “Um mundo, muitas línguas: contribuições de um projeto de ensino remoto para a valorização do multilinguismo em tempos de pandemia”, Isis Ribeiro Berger e Renata Alves de Oliveira, apresentam um projeto alicerçado no campo das políticas linguísticas com vistas a sensibilizar os participantes quanto a importância de valorizar a pluralidade de línguas do País e do mundo. A atividade realizada durante esse contexto emergencial de ensino foi proposta no lastro dos objetivos de desenvolvimento sustentável da UNESCO, no que se refere ao fomento ao multilinguismo com vistas à inclusão na educação.

Na sequência, o capítulo “Aprendizagem de Português Língua Adicional em contexto pandêmico: experiências e (velhos ou novos?) desafios”, de autoria de Franciele Maria Martiny, Mariana Cortez e Jocenilson Ribeiro, avalia os efeitos da educação na modalidade remota de ensino de Português Língua Adicional (PLA), pela visão dos discentes, devido às alterações e às possíveis dificuldades impostas pela mudança de suporte e dispositivos de aprendizagem.

Com o título “Ensino e Aprendizagem de Línguas na ‘Pós-Pandemia’: Reflexões e Experiências para o Contexto Universitário”, Milan Puh e José da Silva Simões inauguram o terceiro capítulo, que discute os aprendizados adquiridos durante a pandemia, não somente identificando as inúmeras perdas e dificuldades encontradas por docentes, discentes e instituição, mas também expondo a necessidade de preparação para futuras situações pós-pandemia, nas quais será imprescindível agir conjuntamente, para que a qualidade e de vida humana sejam maiores.

Adiante, Elisangela Redel e Franciele Maria Martiny, no capítulo “A emergência do letramento digital na formação inicial de professores de alemão: pensando a profissionalização docente”, focalizam uma pesquisa sobre como discentes-estagiários desenvolveram as suas atividades na modalidade de ensino

remoto, a partir de suas reflexões, vivências, experiências, sentimentos e ações voltadas à realização do estágio supervisionado em língua alemã.

O quinto capítulo, intitulado “O programa Deutsch Lehren Lernen (DLL): um reflexo dos atuais caminhos na formação de professoras(es) de línguas”, Jean Paul Voerkel, Mergenfel Vaz Ferreira e Renato Ferreira da Silva apresentam o conceito didático-metodológico de tal programa, o formato e seu uso, bem como o acréscimo de seu componente digital, a fim de oferecer uma ferramenta a mais para complementar a formação continuada docente, baseada no conceito de pesquisa-ação.

“O estágio supervisionado de língua portuguesa no cronotopo pandêmico: novos contornos, outros movimentos, sempre resistência” é o título do sexto capítulo, desenvolvido por Mariangela Garcia Lunardelli e Maridelma Laperuta Martins, que descreve e analisa as vivências tidas no processo do estágio supervisionado de português neste período pandêmico, no intuito de provocar e promover reflexões acerca do trabalho docente no compromisso com a educação emancipatória.

Também tematizando a esfera do estágio na formação docente, no sétimo capítulo, “Estágio Obrigatório em Língua Espanhola: crenças e emoções sobre as práticas e desafios do ensino remoto de emergência”, Diana Milena Heck e Maria Cristina Maldonado Torres expõem considerações sobre os perfis e as opiniões dos acadêmicos sobre a realização das atividades de estágio de língua espanhola, durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), em dois diferentes campi universitários, situação que interferiu na efetivação do componente curricular.

“Educom Guarani: espaços de trocas e práticas translíngues em contexto pandêmico” é o título do oitavo capítulo, escrito por Laura Fortes e Mário Ramão Villalva Filho. No texto, os autores, docentes da Universidade Federal da Integração Latinoamericana (UNILA) compartilham algumas reflexões acerca dos impactos do contexto pandêmico no referido Projeto de Extensão, cujo objetivo principal foi realizar ações educacionais, visando promover a

língua-cultura guarani, em diálogo com as políticas linguísticas institucionais e regionais.

Para completar a obra, o nono capítulo intitulado “*Mynapu*, o Ensino de Língua Wapichana com Novas Tecnologias: dificuldades e avanços na construção de caminhos possíveis” foi desenvolvido por Ananda Machado, Maria Shirlene Souza Silva e Wanja da Silva Sebastião. O texto aborda ações relativas ao curso de extensão preparatória para professores da língua indígena Wapichana. As autoras mostram como o uso de estratégias multimídia, no período da pandemia, aprimoraram o ensino, apesar das dificuldades vivenciadas nesse contexto, e apresentam ferramentas complementares nas aulas da língua originária.

Por fim, ressaltamos que, mesmo em meio a tantas perdas de todas as ordens, nesse percurso não planejado, prosseguimos com esperança e traçamos caminhos não previstos como um grande exercício de superação e resistência nesse período. Podemos dizer que criamos um fôlego diferente para tecer redes de outros modos, para reinventar práticas e para lançar mão de outras possibilidades. Ao descobrir outras potencialidades, como as que compartilhamos com a comunidade por meio do livro “Línguas, ensino e formação: experiências e aprendizagens da pandemia”, apresentamos ações didático-pedagógicas inspiradoras e possíveis para seguirmos na luta pela educação de qualidade e para todos nesse eterno esperar.

**UM MUNDO, MUITAS LÍNGUAS:
contribuições de um projeto de ensino remoto para a valorização
do multilinguismo em tempos de pandemia**

Isis Ribeiro Berger
UNIOESTE

Renata Alves de Oliveira
UNIOESTE

Introdução

Estimam-se 7.139 (sete mil cento e trinta e nove) línguas vivas no planeta e, por isso, podemos afirmar seguramente que o multilinguismo e, portanto, as diferentes formas de perceber e construir as muitas histórias e muitas memórias, é a realidade da maioria dos cerca de 200 países existentes no planeta. Por ocasião do Dia Internacional da Língua Materna, a UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura reafirmou a importância da valorização do multilinguismo como um importante patrimônio da humanidade (UNESCO, 2021).

A pluralidade linguística se caracteriza como uma riqueza, como um importante componente das mais variadas culturas e como expressão de coletividades. Por essa razão, e por conceber as muitas línguas como um potencial recurso para o desenvolvimento de sociedades sustentáveis, o fomento à promoção do multilinguismo e de políticas de proteção de línguas ameaçadas vem sendo pauta de uma variada gama de organizações, de diferentes grupos da sociedade civil organizada, como também de universidades.

A pandemia de Covid-19 (SARS-Cov-2) que rapidamente se alastrou pelas diversas partes do globo no início do ano de 2020, gerando uma intensa crise sanitária sem precedentes, impôs inúmeros desafios para a sociedade. Mais precisamente no que compete ao fazer da esfera educacional, esta em que nos inserimos como docentes e pesquisadoras, a pandemia conduziu as instituições de ensino a reinventarem suas práticas de ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, as muitas pautas da agenda de inclusão social por meio das línguas, bem como políticas de promoção do multilinguismo na esfera educacional, por exemplo, conduziram os múltiplos agentes de políticas linguísticas à emergência de planejar estratégias e práticas pedagógicas condizentes com o necessário período de isolamento social diante da pandemia.

Destarte, diante do contexto pandêmico, das condições existentes para a condução de processos de ensino-aprendizagem no ensino superior e reafirmando nosso compromisso político-linguístico de buscar alternativas para promover práticas de sensibilização e valorização do multilinguismo, concebemos um projeto de ensino remoto no âmbito da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), visando a conscientização para o fenômeno do multilinguismo e reinventando práticas didático-pedagógicas na modalidade remota com vistas a contemplar esse objetivo.

A atividade ademais, dialogou com a Política Linguística Institucional da UNIOESTE, em que consta, entre seus objetivos, o de fomentar ações para a valorização e promoção da pluralidade linguística, conforme citamos a seguir:

[...] contribuir para o fortalecimento das pesquisas e ações em torno das políticas linguísticas voltadas para contextos de multilinguismo, em que se incluem o fomento às políticas linguístico-educacionais públicas e políticas de promoção da diversidade e da valorização do patrimônio linguístico-cultural de diversas comunidades, visando ao desenvolvimento sustentável, por meio de ações que visem à salvaguarda de línguas e culturas. (UNIOESTE, 2018, p. 04)

Este capítulo, tecido ainda em período pandêmico, portanto, como produto de um momento histórico-social em curso e que ainda nos coloca diante de desafios de diversas ordens, visa a apresentar as contribuições desse projeto de ensino, intitulado *Um mundo, muitas línguas: viver, estudar e ensinar na diversidade* (BERGER; OLIVEIRA, 2020), o qual foi desenvolvido entre junho e setembro de 2020.

O texto está organizado em quatro sessões. Primeiramente, discorreremos sobre o tema do multilinguismo na esteira das políticas linguísticas da atualidade, apresentando as bases teóricas a partir das quais o projeto foi construído e executado (CALVET, 2007; LAGARES, 2018; OLIVEIRA, 2009; OLIVEIRA; ALTENHOFEN, 2011, SAVEDRA; LAGARES, 2012; THOMAZ, 2005, entre outros). Na seção seguinte, apresentamos a metodologia, desde sua gênese, perpassando o desenho instrucional às diversas etapas que foram concebidas com vistas a alcançar o objetivo central de valorizar as experiências multilíngues dos participantes e criar condições para que a sensibilização para o multilinguismo se construísse entre todas e todos os envolvidos. Na sequência, diante do recorte escolhido para este texto, centramo-nos em expor e analisar dados provenientes de duas das atividades desenvolvidas. Para essa finalidade, selecionamos, a partir do arquivo do projeto, alguns relatos dos participantes¹, nos quais sobressaem os efeitos das atividades propostas com vistas à sensibilização para o multilinguismo.

Diante disso, sintetizamos as repercussões obtidas a partir das avaliações de alguns dos participantes e, também, refletimos sobre suas contribuições, explicitando os desafios e potencialidades da atividade para alçar caminhos possíveis de estudos em face de grandes enfrentamentos coletivos, a exemplo das desigualdades de oportunidades de acesso às ferramentas tecnológicas digitais.

¹ Para fins de exposição dos dados, adotamos como critério a apresentação de relatos em que identificamos os participantes por meio de numeração sequencial, conforme a ordem de disposição dos relatos no decorrer do texto.

O multilinguismo no Brasil na esteira das políticas linguísticas da atualidade

O tema do multilinguismo vem se destacando nas pesquisas acadêmicas no campo da Sociolinguística e Linguística Aplicada nos últimos anos no Brasil. Os desafios e oportunidades decorrentes da pluralidade de línguas e, da presença de sujeitos bi/plurilíngues, em diversos espaços sociais, constituem um campo fértil de discussão e investigação diante da cultura linguística do país e do quadro político-linguístico monolíngue que por longo tempo configurou as múltiplas ações de gestão do multilinguismo (BERGER, 2017).

As línguas, enquanto entidades politicamente definidas, e o multilinguismo, enquanto a soma de diferentes línguas em determinado espaço social ou domínio, constituem-se como objeto de gestão (SPOLSKY, 2009), ou seja, daquilo que Raffestin (1993) viria chamar de ‘trabalho humano linguístico’, uma vez que desempenham um importante papel na construção de identidades individuais e coletivas, na (re)produção de discursos sobre as sociedades, seus saberes e suas formas de construção de conhecimentos, e, como não dizer, ocupam um lugar de destaque nas relações de poder.

Diante dessa assunção, cabe afirmar que as decisões em torno das línguas e seus usos na sociedade, bem como as mais variadas formas de gestão de suas formas, seu peso na sociedade ou suas estratégias para difusão, ou seja, o que chamamos de política linguística (CALVET, 2007; LAGARES, 2018; SPOLSKY, 2009), decorrem de relações de força que as caracterizam como um multifacetado campo de investigação. Conforme Hamel (1993, p.6, tradução livre), “[...] as línguas desempenham um papel de primeira ordem, tanto para organizar a dominação e hegemonia de um povo sobre outro como também em processos de resistência e libertação.”

Em se tratando do Brasil, o mito de país monolíngue, oriundo em grande medida de políticas de homogeneização linguística em favor da língua portuguesa (THOMAZ, 2005), por exemplo,

consolidou uma orientação monolíngue e, como efeito, uma percepção da pluralidade como um problema a ser resolvido no âmbito das políticas linguísticas (públicas). Tal fato ocasionou no apagamento e marginalização de um número de línguas que compunham o mosaico linguístico-cultural do país. Conforme Oliveira (2009, p.1-2): “A política linguística do estado sempre foi a de reduzir o número de línguas, num processo de glotocídio (assassinato de línguas) através de deslocamento linguístico, isto é, de sua substituição pela língua portuguesa.”

Após um longo e contínuo processo de invisibilização de línguas e de seus falantes no Brasil, desde sua colonização, perpassando períodos históricos de intenso nacionalismo e de políticas repressivas em relação aos imigrantes durante o Estado Novo, comprovou-se uma redução das muitas línguas antes faladas no país (THOMAZ, 2005). Referimo-nos, aqui, por exemplo, a línguas indígenas que não resistiram a dizimação de seus povos e, também, a línguas de imigrantes que foram sendo substituídas e marginalizadas em diversas esferas da vida social a tal ponto que, diferentemente dos dias de hoje, podemos afirmar que à época da chegada dos colonizadores portugueses estima-se que 1500 línguas coexistiam no território brasileiro. Atualmente, esse número foi drasticamente reduzido a umas 300 línguas (autóctones e alóctones) (MORELLO, 2015).

A partir da Constituição de 1988, outro movimento diante das línguas passou a se instaurar no Brasil e, como efeito, uma outra orientação político-linguística (RUIZ, 1984) começou a se consolidar. Acompanhando movimentos internacionais de reconhecimento de que as línguas se constituem como direitos fundamentais, alicerçados em princípios como o da preservação de culturas e saberes historicamente construídos pelos mais diversos grupos, uma abertura para a pluralidade de línguas começa a reconstruir a história das políticas linguísticas brasileiras. O reconhecimento dos direitos dos povos indígenas, de suas culturas, saberes e línguas, constituiu-se como a força motriz que viria desencadear a agência de outras comunidades linguísticas

tradicionais para a valorização de suas línguas, trazendo à baila suas demandas político-culturais (OLIVEIRA, ALTENHOFEN, 2011; SAVEDRA; LAGARES, 2012).

Desse ponto em diante, o tema do multilinguismo começa, então, a ocupar um amplo lastro de investigações no Brasil, bem como de debates envolvendo sociedade civil, diante de questões que surgem das variadas demandas que a pluralidade linguística interpõe para as políticas linguísticas. Nessa lógica, vale citar as palavras de Rajagopalan (2013, p. 34) ao afirmar que “a política linguística consiste de uma vasta gama de atos e gestos específicos, quase todos de cunho político”.

Na esteira desse processo de paulatino reconhecimento e valorização das muitas línguas que compõem a riqueza e patrimônio linguístico do país, registram-se políticas linguísticas públicas (SOUZA; PEREIRA, 2016), ou seja, decisões sobre as línguas e seus usos na sociedade formuladas no âmbito de esferas governamentais, rumo a uma gestão do multilinguismo a partir de uma orientação que considerará as línguas não só como um direito, mas também como um potencial recurso para as sociedades sustentáveis.

É o caso do reconhecimento da *Língua Brasileira de Sinais* (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda através de instrumento legal em 2002. É, também, o caso dos múltiplos processos de cooficialização de línguas em nível municipal no país, que tem seu pioneirismo em São Gabriel da Cachoeira, AM tornando oficiais as línguas *nheengatu*, *tukano* e *baniwa* em 2002. E é o caso da política do *Inventário Nacional da Diversidade Linguística* decretada em 2010, visando o reconhecimento da pluralidade linguística brasileira como patrimônio cultural por meio de ações que implicam na identificação, documentação e ações de gestão das muitas línguas visando sua manutenção e valorização em diversas esferas da vida social. Derivam dessas políticas linguísticas públicas, também políticas educativas e políticas linguísticas que partem das

comunidades linguísticas e lideranças que desenvolvem e implementam ações de gestão de suas línguas e culturas.

No tocante a contextos notadamente multi/plurilíngues, como o são as fronteiras nacionais, e no qual a UNIOESTE se insere, os fenômenos derivados da situação de contato de línguas, os desafios da gestão da pluralidade de línguas em diferentes espaços sociais, bem como as políticas linguísticas que emergem desses ambientes, propiciam um campo fértil de investigações e ações com vistas a compreender em profundidade os efeitos dos (des)encontros de línguas, comunidades e políticas linguísticas. Compreendemos que a proposição de políticas linguísticas (públicas) adequadas a esses contextos, e, como não dizer, adequadas às demandas próprias do século XXI, em que a circulação de línguas e as mobilidades internacionais se intensificam em diversos meios, precede de pesquisas e ações que possam oferecer uma compreensão aprofundada desses fenômenos.

Diante desses pressupostos, o projeto de ensino *Um mundo, muitas línguas: viver, estudar e ensinar na diversidade* se fundamentou na literatura do campo das políticas linguísticas, precisamente no que tange às ações de promoção do multilinguismo, de modo que os conteúdos propostos se relacionassem aos diversos fenômenos e implicações advindos de ambientes em que diversas línguas coexistem e onde podem se verificar diversas formas de gestão dessa pluralidade.

Conforme o título proposto para esta prática, enfatizamos a pluralidade de línguas e a multiplicidade de formas de expressão e de ser e estar no mundo. Quanto a viver, estudar e ensinar em ambientes sociolinguísticos diversos, isso implica em perceber, reconhecer e aprender modos de lidar com a coexistência com línguas e culturas diferentes. Portanto, a partir dessa premissa, intentamos contribuir para a promoção da pluralidade de línguas em diferentes esferas da vida social (família, comunidade, espaços de ensino aprendizagem, espaços de culto, dentre outros), promovendo a conscientização dos participantes quanto a riqueza

linguística e cultural do entorno social. Passamos, portanto, a descrição das atividades.

O projeto de ensino remoto: gênese e metodologia

A rápida disseminação da Covid-19, a partir do ano de 2020, alterou completamente as pautas, os calendários e a modalidade de ensino aprendizagem em todo o sistema educacional planetário. No Brasil, a falta de planejamento de controle sanitário e de investimento em assistência pública afetou seriamente milhões de brasileiros. No espaço acadêmico científico, as universidades brasileiras vêm enfrentando consecutivas tentativas de desmonte e retrocesso no fomento à ciência, principalmente, depois do cenário disposto pela pandemia.

Grosso modo, a pandemia encapsulou as pessoas, a princípio, como meio de “sobrevivência”. Nesse intento, conjuram-se as classes de privilegiados que, mesmo em face da crise acentuada pela doença, puderam assumir os bônus e ônus de trabalhar e estudar em isolamento social. Podemos observar essas classes como o feixe iluminado em escuridão. São aquelas pessoas que, de algum modo, puderam arcar com investimentos em dispositivos, plataformas, conhecimento do multiverso digital e amparo financeiro, sanitário e emocional.

Santos (2020) afirma que as crises que se escancararam a partir da pandemia não se tratam de uma reviravolta, uma situação anormal, mas exatamente da “normalidade da exceção”, gerada por um colapso já fadado pelo capitalismo. Para o autor, em um mundo definindo pelo consumo desenfreado de suas reservas naturais, pela desigualdade social extrema e por políticas neoliberais que promovem as guerras e o extermínio dos povos, o vírus da COVID-19 traz à tona o abandono que a maior parte da população mundial, os que vivem em situação de pobreza, vivencia.

As pandemias mostram de maneira cruel como o capitalismo neoliberal incapacitou o Estado para responder às emergências. As

respostas que os estados estão dando à crise variam de um para outro, mas nenhum pode disfarçar sua incapacidade, sua falta de previsibilidade em relação a emergências que têm sido anunciadas como de ocorrência próxima e muito provável (SANTOS, 2020, p. 29).

Em 2020 e 2021, as estratégias de governo brasileiro explicitaram o incentivo ao uso de armas e militarização das escolas, a supervalorização de um modelo de cultura estadunidense, e o repúdio à ciência. Isto é, aqueles que estavam "desencapsulados" do mundo digital, e obviamente sem outros acessos, sofreram com o descaso e a negligência do Estado: não havia Ministério da Saúde; o Ministério da Educação estava completamente desconfigurado e, por isso, parecia não haver como discutir planejamentos de assistência a educadores e educandos em todo o país.

Ainda assim, no âmbito das universidades públicas brasileiras, os colegiados dos cursos se propuseram a refletir sobre formas de conduzir o trabalho docente de ensino, pesquisa e extensão com as possibilidades de que dispunham, ainda que as preocupações com a impossibilidade de assistência plena, tanto para o corpo docente como para o discente, fossem terrificantes. Primeiramente, porque grande parte dos estudantes dependem dos espaços e recursos providos pela academia. Logo, muitos não poderiam participar pela falta de acesso à tecnologia dentre outros amparos sociais. Em segundo lugar, porque a instabilidade emocional com que vimos lidando afetou pesadamente a saúde mental das pessoas. Em consequência, o aumento da evasão se tornou um fator prenunciado nessas circunstâncias.

Diante deste contexto, nasceu o projeto de ensino *Um mundo, muitas línguas: viver, estudar e ensinar na diversidade*, coordenado pelas autoras deste texto no âmbito do Curso de Letras da UNIOESTE — Campus de Foz do Iguaçu como parte das estratégias para levar a cabo atividades de ensino em um contexto inédito e que impunha um novo modelo de construir conhecimentos em nível de graduação em meio ao cenário de crise.

No que se refere à proposta do projeto, tivemos como objetivo promover a conscientização, a reflexão e a curiosidade intelectual acerca dos diversos contextos de pluralidade linguístico-cultural de que participamos ao longo da vida, sobretudo dos espaços de formação educacional para graduandos e pós-graduandos/graduados do Curso de Letras e áreas afins. Ainda, visamos prover conhecimentos, em nível introdutório, bem como fomentar a construção de saberes em torno da pluralidade de línguas, das políticas linguísticas e de práticas que derivam desse fenômeno, no âmbito público e privado.

Para tanto, abordamos em diferentes unidades temáticas os seguintes conteúdos: a) o multilinguismo no mundo, na fronteira e no território brasileiro; b) o desenvolvimento de repertórios linguísticos individuais em relação às línguas e culturas do entorno social; c) estudos sobre paisagem linguística e a disposição das línguas no espaço visual público; d) as relações de poder entre línguas, culturas e comunidades e políticas linguísticas; e) línguas em risco de extinção e ações para sua proteção e manutenção; f) a construção e reprodução do mito do monolingüismo no Brasil; e, g) ensino-aprendizagem em contextos de pluralidade linguística e cultural.

O projeto necessariamente se vinculou às atividades de pesquisa desenvolvidas pelas propositoras, como forma de contribuir para a ampliação do campo de debate em torno da promoção do multilinguismo e das políticas linguísticas. À vista disso, destacamos também a participação da UNIOESTE, desde 2018, da *Cátedra Unesco em Políticas Linguísticas para o multilinguismo*, o que firma o compromisso da instituição e dos docentes que participam diretamente dessa iniciativa.

Com vistas a alcançar os objetivos de conhecimento propostos, o desenho instrucional das atividades foi construído em torno do programa de ensino-aprendizagem apresentado no Quadro 1, acompanhados de sua descrição:

Quadro 1: Unidades temáticas do Projeto

<p><i>Um mundo, muitas línguas:</i></p> <p>viver, estudar e ensinar na diversidade</p> 	
UNIDADE TEMÁTICA	DESCRIÇÃO
UM MUNDO, MUITAS LÍNGUAS: APRESENTAÇÃO	Apresentação do projeto de ensino; tratados iniciais; levantamento sociolinguístico.
MINHA VIDA EM VÁRIAS LÍNGUAS	Proposição de reflexões e trocas de experiências pessoais e com/em/sem outras línguas ao longo da vida.
DESPERTANDO PARA OUTRAS LÍNGUAS	Proposição de reflexões sobre a formação do repertório sociocultural a partir do contato com outras línguas; mostra de memórias edificantes a partir das experiências em/com outras línguas.
O MUNDO É MULTILÍNGUE	Exposição de fatos em relação ao multilinguismo no mundo e proposição de pesquisa.
A DIVERSIDADE NA PAISAGEM PÚBLICA URBANA	Observação e relato sobre a presença/ausência das línguas na paisagem urbana.
LÍNGUAS E PODER	Exposição de fatos sobre as Políticas Linguísticas e a relação de poder entre línguas.
PARA SER MULTI/PLURILÍNGUE É PRECISO COMPREENDER A PLURALIDADE DA(S) PRÓPRIA(S) LÍNGUA(S)	Proposição de reflexões sobre a variação nas línguas e preconceito linguístico.
MEU CONTEXTO DE APRENDIZAGEM	Proposição de reflexões sobre a presença/ausência das línguas a trajetória escolar/acadêmica.

Fonte: Elaboração das autoras. Arquivo do Projeto de Ensino.

Conforme é possível visualizar, os conteúdos e as atividades foram delineados a partir de uma perspectiva de promover a sensibilização, percepção e valorização quanto ao fenômeno do multi/plurilinguismo em níveis individual e coletivo, envolvendo os participantes na apresentação de fatos e dados sobre os temas expostos, fomentando reflexões e encorajando-os a socializarem suas experiências e ideias em torno dos vários assuntos abordados.

Quanto à proposta metodológica, respeitando os protocolos de prevenção à Covid-19 e garantindo que os educandos pudessem cumprir os estudos em isolamento social, a metodologia adotada ajustou-se à modalidade remota de caráter emergencial. Assim, visamos suprir, em parte, a necessidade de a universidade seguir construindo pontes para acesso, produção e compartilhamento de conhecimentos, independentemente do distanciamento social.

No que tange aos procedimentos metodológicos, lançamos mão de recursos e mídias digitais, que possibilitaram a realização

de encontros remotos síncronos e atividades assíncronas com o público envolvido, compartilhamento de textos, áudios e vídeos sobre as temáticas relacionadas ao multilinguismo. As práticas pedagógicas também envolveram a proposição de atividades para reflexão e discussões sobre os assuntos abordados. Isto posto, podemos afirmar que:

A pandemia e a quarentena estão revelando que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando isso é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum. Esta situação torna-se propícia a que se pensem alternativas ao modo de viver, de produzir, de consumir e de conviver nestes primeiros anos do século XXI (SANTOS, 2020, p. 30).

Diante disso, ponderamos sobre a necessidade de envolver os participantes, de modo que todos se sentissem confortáveis para prosseguirem nos debates. Paralelamente, tivemos o cuidado de escolher um Ambiente Virtual de Aprendizagem (doravante AVA), o Formative©, em que todos pudessem acessar o material instrucional desenvolvido e realizar as atividades individualmente, em diferentes momentos, conciliando com suas agendas pessoais. Também, disponibilizamos um endereço eletrônico para correspondência entre proponentes e participantes.

Todas as atividades foram previamente descritas e acordadas entre propositoras e partícipes. A integração do grupo deu-se gradativamente por intermédio de uma multiplataforma interativa (WhatsApp LLC©) e de encontros remotos síncronos (Google Meet©) agendados previamente.

Firmamos um acordo inicial em que não haveria um processo de avaliação por notas ou menções, mas um acompanhamento das reflexões suscitadas a partir das atividades e dos encontros. Assim, os participantes deveriam cumprir com 75% (setenta e cinco por cento) das atividades constantes do AVA escolhido, como uma forma de certificá-los. No entanto, diante da situação dada pelo isolamento, consideramos a possibilidade de flexibilização dos

prazos e de participação dos encontros remotos. Também consideramos as desistências como um fator decorrente do isolamento e da linha introdutória da proposta. O desenho instrucional da proposta teve como orientação fundamental a fluidez na transposição didática, de modo que os participantes pudessem aceder os subsídios teóricos, a partir de suas memórias do contato com outras línguas e do impacto dessas vivências no reconhecimento da diversidade linguística a que são expostos ao longo da vida.

Para Candau (2019), a reconstrução da memória a partir do distanciamento do passado se dá por uma mistura complexa entre a experiência e sua revisitação, que se convertem em verdade factual e verdade estética:

De fato, o ato de memória que se dá a ver nas narrativas de vida ou nas autobiografias coloca em evidência essa aptidão humana que consiste em dominar o próprio passado para inventariar não o vivido[...], mas o que fica do vivido. O narrador parece colocar em ordem e tornar coerente os acontecimentos de sua vida que julga significativos no momento mesmo da narrativa: restituições, ajustes, invenções, modificações, simplificações, ‘sublimações’, esquematizações, esquecimentos, censuras, resistências, não ditos, recusas, ‘vida sonhada’, ancoragens, interpretações e reinterpretções constituem a trama desse ato de memória que é sempre uma excelente ilustração das estratégias identitárias que operam em toda narrativa (CANDAU, 2019, p. 71).

Dessa forma, entendemos que as atividades elaboradas com a finalidade de rememorar as vivências em/com outras línguas deveriam arvorar-se em gatilhos sensoriais e sensíveis às experiências dos participantes, de modo que suas memórias de contatos linguísticos aparecessem de forma expoente em suas narrativas. Para tanto, dentro do AVA estabelecido, sequenciamos exercícios de ativação da memória afetiva dos participantes em relação às línguas, com propósito de observar a presença e/ou a ausência do multilinguismo ao longo de suas vidas, a partir de um

movimento espiral iniciado na esfera de vivência empírica (o entorno local) para as esferas circundantes (o entorno global) de cada indivíduo.

Conforme explicitamos na introdução, para fins deste texto, elegemos atividades de duas das unidades temáticas propostas, de modo a refletir sobre como as estratégias e atividades adotadas visaram cumprir com a proposta de promover a sensibilização para o multilinguismo. Referimo-nos, portanto, às unidades temáticas intituladas: *Minha vida em várias línguas* e *Despertando para outras línguas*, apresentando seus impactos e contribuições na seção seguinte.

Estratégias de sensibilização para o multilinguismo

Conforme explicitamos, a multilinguismo é um fenômeno que se verifica em praticamente todos os países do mundo, haja vista não somente a estimativa da quantidade de línguas vivas identificadas em proporção à quantidade de países reconhecidos, como também os efeitos das inúmeras trocas linguísticas e culturais como efeito de deslocamentos populacionais, migrações e interações via mídias e tecnologias. Em face dessa realidade, podemos afirmar que, de modo geral, os sujeitos, ainda que não se declarem bi- ou plurilíngues, ao longo de suas vidas experienciam o contato com diferentes línguas e/ou com indivíduos que possuem repertórios linguísticos diversos.

Broch (2014, p.19), ao defender uma educação para o plurilinguismo, enfatiza que “ser plural não representa uma condição excepcional” e que, portanto, caberia às instituições de ensino-aprendizagem tratar o plurilinguismo como um fenômeno natural, propiciando práticas pedagógicas com vistas a ampliar a percepção e sensibilização da comunidade em relação às línguas e às inúmeras possibilidades que podem ser oportunizadas para que outras línguas possam ser percebidas, aprendidas e adquiridas na escola e na sociedade.

Acrescentamos, ainda, os positivos efeitos de tais práticas no sentido de construir atitudes favoráveis diante da diversidade

linguística e cultural, constituindo-se, assim, como um fator de desenvolvimento de uma cultura linguística, que rompa com ideários monolíngues que por largo tempo constituíram os saberes sobre as línguas em diversos países.

De posse dessas reflexões, as unidades temáticas *Minha vida em várias línguas* e *Despertando para o multilinguismo* foram planejadas e implementadas nas semanas iniciais do projeto. Tivemos como intuito construir um caminho de conscientização para o fenômeno do multi/plurilinguismo que acionasse entre os participantes as suas experiências e vivências e que, desse modo, solidificasse as bases para que fomentássemos atitudes positivas diante de viver, estudar e ensinar em contextos plurilíngues.

Com esse intento, a unidade temática *Minha vida em várias línguas* foi o primeiro passo para criar empatia, iniciar o diálogo com e entre os participantes e promover reflexões iniciais. De modo a percorrer o objetivo proposto, apresentamos aos participantes a afirmação a seguir, constante no material instrucional elaborado.

Quadro 2: Conteúdo da Unidade Temática *Minha vida em várias línguas*

**Um mundo,
muitas línguas:**
viver, estudar e ensinar na diversidade



Minha vida em várias línguas: reflexão prévia

...] há muitas línguas ao nosso redor. Línguas de histórias e memórias que nos atravessam; línguas em circulação pelas ruas da cidade; línguas que adentram nossas casas e nosso ambiente familiar por meio das mídias (televisão, rádio, internet); línguas que compõem a cultura que nos rodeia; línguas que revolvem em nós sentimentos profundos de alegria, de saudade, de prazer, de tristeza, de amor e de ira também.

As línguas são parte importante da formação de nossa identidade individual e coletiva e, por isso, todas são importantes, pois representam diferentes formas de pensar e de estar no mundo (BERGER; OLIVEIRA, 2020, s/p).

Fonte: Elaboração das autoras. Conteúdo do Material Instrucional do Projeto de Ensino.

Diante da asserção, os participantes foram direcionados a conteúdos de vídeos exclusivos elaborados pelas autoras e colaborador e disponibilizados no *YouTube LLC*, em que suas histórias e memórias pessoais foram, com eles, compartilhadas.

Na sequência, como parte do planejamento da unidade temática, convidamos os participantes a refletirem sobre suas experiências com as línguas que compunham suas histórias pessoais

e familiares, bem como sobre os efeitos dessas experiências em suas atitudes diante da pluralidade de línguas. Como resultado, os participantes contribuíram com vários relatos em que pudemos conhecer um pouco de suas histórias em relação a diferentes línguas e ao multilinguismo, conforme destacamos a seguir:

Relato 1: "Sobre minha história pessoal e familiar, a minha língua materna é o português, mas sempre ouvi o Hunsrückisch sendo falado pelos meus avós e por minha mãe. Como meu pai não fala a língua, ela não era utilizada em casa, por isso não a adquiri, com exceção de algumas palavras e expressões."

Relato 2: "[...] meu primeiro contato com línguas, depois da língua materna foi com a língua alemã, por intermédio de meu avô [...], ele veio da Alemanha e sua fala era um português bem carregado com bastante interferência. Meu pai disse que não aprenderam falar alemão porque era proibido, então não tive a oportunidade de aprender o alemão como língua materna."

Relato 3: "Embora tenha crescido em uma família monolíngue, desde cedo tive oportunidade de ter contato com outras línguas, sejam por expressões em francês que meu pai usava esporadicamente, ele estudou francês na escola regular na década de 60, seja o inglês das músicas que ele ouvia ou o contato com familiares de amigos que tinham descendentes de outros países e usavam as línguas em casa, então eu também chamava seus avós de "nonno" ou "nonna" [...]."

Relato 4: "Eu nasci em Okaya, na província de Nagano, no Japão. Sou filha de brasileiros, por esse motivo, sou brasileira também. Embora nascida em outro país, nunca desenvolvi fluência no japonês, pois meus pais voltaram para o Brasil quando eu tinha 1 ano e meio."

Relato 5: "Meu contato com outra língua que não a portuguesa intensificou-se na graduação quando cursei dupla licenciatura português/espanhol, até então pouco contato com o inglês na educação básica e nenhuma consciência das muitas línguas ao nosso redor."

Conforme é possível verificar, as relações dos participantes com diferentes línguas se deram de múltiplas formas, seja a partir do contato com línguas de imigração que compõem histórias familiares, seja por meio de memórias afetivas que foram acionadas por meio de músicas, poemas, lembranças de convívio, como também por experiências de ensino-aprendizagem em instituições de ensino. De posse dessa constatação, referimo-nos às palavras de Lagares (2018):

Existem vários argumentos para defender o multilinguismo. Alguns deles fazem referência, de uma perspectiva ecológica, aos saberes e visões de mundo “contidos” na língua, por considerarem que cada idioma faz um recorte da realidade, organiza o mundo de uma maneira diferente e completamente original (LAGARES, 2018, p.152).

Dos relatos 1 e 2, por exemplo, emergem interações com línguas de herança familiar², como o hunsrückisch e o alemão. Trata-se de línguas brasileiras de imigração que compõem o mosaico linguístico-cultural do Estado Brasileiro e que, durante o período do Estado Novo (1937-1945), foram alvo de políticas linguísticas opressoras cuja orientação as tinha como problemas a serem resolvidos no âmbito das ações de gestão de línguas do país. Isso porque, segundo ideologias da época e questões de ordem política do momento histórico-social do período, pressupunha-se que elas poderiam afetar um projeto de consolidação de uma identidade nacional e coesão social. Assim, “[...] aproveitando as turbulências pré-Segunda Guerra Mundial e os interesses das classes dominantes na época, marcou um dos momentos mais tensos de repressão às línguas *alóctones*.” (OLIVEIRA;

² Definimos língua de herança a partir de Polinsky (2018), como uma língua minoritária do ambiente familiar do sujeito bilíngue, cuja língua dominante é a língua majoritária na sociedade e do seu entorno social. O conhecimento de um falante de sua língua mais fraca e de herança pode se desenvolver ou diminuir ao longo de sua vida, mas é possível obter uma representação razoavelmente precisa de uma língua de herança como um todo baseado tanto em observações em massa de grandes grupos de falantes de línguas de herança, como em estudos longitudinais.

ALTENHOFEN, 2011, p. 192). Seus usos foram, então, coibidos e, diante de tal política repressora, podemos afirmar que sua (re)existência até os dias de hoje são efeito de políticas familiares de manutenção em práticas e vivências familiares.

Deprendemos, também, por meio dos relatos compartilhados por diversos participantes, um certo lamento por alguns não terem desenvolvido mais habilidades em diversas das línguas a que foram expostos em momentos diferentes de suas vidas e na interação com familiares. Constatamos, portanto, a produtividade das políticas linguísticas homogeneizadoras que foram por longo tempo implementadas no Brasil e que, como efeito, não promoveram nem uma conscientização quanto à riqueza linguística e cultural do país e, tampouco atitudes favoráveis diante do multilinguismo e da diversidade que reverberam em diferentes domínios (família, comunidade, escola ou espaço público). Em síntese, podemos afirmar que “[...] tanto a presença como a ausência de línguas em um determinado espaço social podem ser fruto de estratégias ou práticas de gestão, uma vez que as políticas linguísticas podem modular ações que promovam, silenciem, apaguem e/ou desloquem línguas”. (BERGER; KLAUCK; OLIVEIRA, 2021, p.207).

Diante disso, justifica-se a proposição de políticas e ações como as que desenvolvemos nesse projeto de ensino, pois conforme Morelo (2013, s/n),

Após atravessarmos um longo período de interdição de línguas em prol da construção de um Estado Nacional que reconheceu somente a língua portuguesa como língua oficial, vivemos, no presente, um momento inaugural de promoção da diversidade linguística [...].

Entre os participantes identificamos, também, descendentes diretos de estrangeiros, moradores de cidades formadas por agrupamentos de imigrantes, bem como aqueles que tiveram oportunidades de migrar para outros países e experienciar a

condição de imigrantes em outros territórios, conforme se verifica nos seguintes relatos:

Relato 6: "A minha vida pode ser resumida em duas línguas principais: o português e o alemão, quais também são as minhas línguas maternas. A primeira é a língua do nosso tão amado país, aonde nasci. Já a segunda é a língua dos meus antepassados e também da Áustria onde residi por boa parte da minha vida e posso dizer que lá encontrei um segundo lar."

Relato 7: "Tive contato com a língua italiana por intermédio do pai de meus filhos, que era italiano de Turim. Devido ao seu precoce falecimento, incentivei o aprendizado da língua italiana para os meus filhos que são fluentes no idioma. Inclusive, a minha filha estudou e residiu na Itália.

Além dos relatos apresentados anteriormente, destacaremos a seguir dois outros em que a questão da percepção e da sensibilização diante do multi/plurilinguismo social se evidenciam. No primeiro deles, uma das participantes, residente em Foz do Iguaçu, explicita sua percepção em relação ao multilinguismo diante do fato de estar envolta pela realidade diversa e plural do município, que se situa em uma região de fronteira intensamente multilíngue, na fronteira com dois países hispanofalantes (Argentina e Paraguai). Conforme explicita em sua declaração, sua experiência profissional em meio a um contexto de línguas e culturas em contato evidencia a necessidade de ações de sensibilização diante do fenômeno do multilinguismo e das demandas socioeducacionais que derivam dessas realidades. No segundo, a participante volve a sensíveis memórias familiares com falantes de línguas diversas, também rememora situações de ensino-aprendizagem em contexto sociolinguisticamente diverso e conclui afirmando que o fato de estar imersa em um espaço de circulação de línguas e culturas afeta diretamente sua relação com elas. Vejamos os relatos:

Relato 8: “Minha maior experiência de contato com outras etnias, idiomas e culturas aconteceu aqui em Foz do Iguaçu. Trabalhei em escola pública e privada. O contato com essas pessoas despertou uma necessidade crescente de ampliação dos meus conhecimentos, assim como, a minha capacidade de entendimento e aproximação delas.”

Relato 9: “apesar de eu falar apenas o português e ter contato com o espanhol, durante a reflexão sobre a pluralidade linguística me vinha memórias muito fortes de minha avó falando italiano e minha tia também. Também me recordei que uma de minhas irmãs, a mais nova que mora no Paraguai, é fascinada pelo guarani e toda vez que aprende algo desta língua ela compartilha conosco. Também me vem à mente a oportunidade que tive de trabalhar em uma escola particular e nela havia uma riqueza de línguas nas quais, através dos alunos, tive um pouco de contato. [...] Tudo isso me faz perceber que por mais que no dia a dia passe despercebido, eu estou sim rodeada por uma pluralidade muito rica de línguas, que por mais que eu não tenha o domínio sobre elas, as mesmas estão presentes e influenciando culturalmente minha vida.”

Entre os muitos relatos conosco compartilhados, sobressaíram ainda aqueles que, mesmo não explicitando experiências de contato ou histórias em e sobre outras línguas, trouxeram à tona suas percepções diante da variação interna à língua portuguesa, em toda sua diversidade. As múltiplas vivências em língua portuguesa levaram os participantes a compreenderem a própria língua não como entidade estática, uniforme, mas, diferentemente, como um fenômeno essencialmente diverso que se constitui de muitas histórias e culturas diferentes. Sobre isso, Lagares (2018, p. 153) salienta que:

Apesar do paradigma da diversidade que caracteriza os nossos tempos e dos esforços da sociolinguística para demonstrar que, no caso da linguagem, a variação é funcional para a comunicação, essa

associação entre *diversidade* e *confusão*³ continua operando ideologicamente até hoje, reativada por um insistente etnocentrismo.

De modo a exemplificar, destacamos a seguir alguns relatos:

Relato 10: "Sou de uma família de realidade muito humilde. Desde criança fui apresentada apenas a língua portuguesa e suas diversas variações, de acordo com a minha realidade local. Os falares ditos "errados" por muito, sempre foram na minha realidade muito falados e marcados, e usos errados entre as aspas pois nunca os considerei com erros e, depois da minha formação como professora de Língua Portuguesa, pude ter a comprovação desse não-erro.

Relato 11: "Eu nasci em uma cidade do interior do RS, uma cidade pequena de aproximadamente 20 mil habitantes, sendo na maioria rural. Como em muitas cidades do interior, as pessoas geralmente se conhecem, conhecem as famílias/parentescos e não há muito fluxo de pessoas que entram ou saem para lá viverem. E nestas cidades geralmente existe um "padrão" de ser e isso inclui também a língua, desde os diferentes dialetos e sotaques, tudo o que é diferente do que é dali é estranho, inclusive as variações linguísticas da fala. "

Diante dos dados apresentados, podemos afirmar que a atividade alcançou seu propósito, no sentido de que, constitui-se como uma primeira aproximação ao objetivo delineado no planejamento.

Na unidade didática *Minha vida em várias línguas*, intentamos levar os participantes a refletir sobre suas histórias e memórias trazendo à tona experiências pessoais e familiares de contato linguístico e cultural, considerando que o grupo participante se constituiu de modo bastante heterogêneo e que, portanto, seus repertórios linguísticos eram obviamente diversos. De modo interrelacionado, propusemos a unidade didática *Despertando para outras línguas*, visando envolvê-los nessa atmosfera de

³ Alusão ao mito de Babel, que sugere que a diversidade linguística é uma confusão gerada por uma maldição divina.

sensibilização e de ampliação da percepção diante das oportunidades de contato com outras línguas e culturas.

Nossa intenção foi acionar entre os envolvidos outras possibilidades sensoriais que os levassem a rememorar contatos linguísticos experienciados ao longo da vida, bem como percorrer memórias da pluralidade linguístico-cultural com que convivemos ou que foram, de certa maneira, um marco que conduziu para fenômeno do multilinguismo. Assim, como parte das estratégias para alcançar os objetivos delineados, propomos como primeira experiência conjunta, uma troca de memórias na multiplataforma *Whatsapp* LLC©. Essa intenção também foi planejada pensando na fragilidade do momento histórico que vivenciamos a partir da pandemia, mas sobretudo com o estabelecimento de um círculo de confiança para que as trocas de saberes pudessem acontecer colaborativamente.

A unidade temática foi organizada a partir da leitura de texto sobre o desenvolvimento linguístico por perspectiva sociointeracionista, que considera o entorno como elemento fundamental para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem humana (VIGOTSKI, 2005; 2005a). Também, sugerimos leitura do texto “A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio” de Christine Revuz (1998), em que a autora reflete sobre a relação profunda que estabelecemos com as nossas línguas maternas, que contribuem para a construção de nossas identidades. A autora traz à tona a forma como outras línguas por nós aprendidas/adquiridas incidem nessa relação que estabelecemos desde a tenra idade com a nossa língua ‘fundadora’ e os sentidos que essas experiências evocam.

Ademais, apresentamos sugestões de trechos de filmes com *links* disponibilizados na plataforma *Formative*©, de modo que os participantes pudessem, a partir dessas variadas abordagens, ter diferentes insights e construir pontes de conhecimento de diversas maneiras possíveis. A atividade culminou no convite à produção de vídeo ou áudio para compartilhamento com os demais

participantes. A seguir, apresentamos os conteúdos e atividades propostos para essa unidade, conforme descritos neste parágrafo:

Quadro 3: Atividades da Unidade Temática *Despertando para as línguas*

**Um mundo,
muitas línguas:**
viver, estudar e ensinar na diversidade



Despertando para as línguas: questões norteadoras

1. Como você se sente ao falar a sua própria língua?
2. Que qualidades você pode atribuir às suas línguas maternas? Por quê?
3. Como você se sente ao ouvir outras línguas em que você não consegue se comunicar?
4. Há alguma música, um poema, uma frase, uma palavra em outra língua que desperta memórias ou sentimentos em você? Se sim, são memórias/sentimentos bons ou ruins? Poderia revelar e explicar alguma memória relativa a uma língua diferente das suas línguas maternas?
5. Você já teve vontade de se comunicar em outra língua que você aprendeu/adquiriu e não se sentiu seguro? Por quê?
6. Alguma vez você já desejou "ficar nativo" em outra língua e abandonar (mesmo que temporariamente) suas 'raízes linguísticas'?
7. Você tem palavras favoritas ou palavras que você evita no seu próprio idioma ou em uma outra língua? Quais? Por quê?

Faremos agora um convite, que tem como objetivo despertar outras línguas em você.

Sabe aquela música, poema, frase em outra língua que você aprecia ou que faz parte de sua história, mas que não necessariamente você fala fluentemente? Convidamos você a cantar, declamar ou simplesmente dizer esse 'algo' nessa outra língua, gravar um áudio e compartilhar conosco. Se desejar fazê-lo em LIBRAS, sinta-se à vontade para gravar um vídeo. O objetivo não é avaliá-lo, mas sim aflorar essa língua nessa sua imensa capacidade de linguagem.

Para participar desta atividade, você deverá enviar seu arquivo de áudio ou vídeo para o grupo "Um mundo, muitas línguas", no WhatsApp, coordenado/monitorado pelo acadêmico Luan Henrique. Você também pode criar um arquivo de áudio no clyp.it e compartilhar o link da sua gravação lá no grupo (BERGER; OLIVEIRA, 2020, s/p).

Link para entrar no grupo:
<https://chat.whatsapp.com/J7hW1ZWq12GEVSCMMvM8tV>

Fonte: Elaboração das autoras. Conteúdo do Material Instrucional do Projeto de Ensino.

Para a realização das atividades propostas, os participantes poderiam responder às questões propostas para a reflexão no AVA e, em seguida, caso se sentissem confortáveis para a segunda proposta, compartilharem conosco seus vídeos. Destacamos excertos de alguns dos relatos obtidos a partir da referida atividade:

Relato 12: "Em se tratando de marcos que a língua realiza em mim, não há nada muito pontual e que poderia dizer em específico que se sobressai, mas sim um conjunto de obras – músicas, principalmente – que marcaram muito a minha infância. Quando menor, tive muito contato com músicas estrangeiras, em inglês, majoritariamente. Desta forma, artistas como Akon, Ciara e *Black Eyed Peas* se faziam

muito presentes em meus dias e ainda são recorrentes nos dias que sinto vontade de ouvi-las novamente. Assim, as obras destes artistas trazem-me nostalgia, memórias e sonhos pueris. "

Relato 13: "Lembro de minha avó ter uma Bíblia em alemão que eu e meus primos amávamos pegar e tentar "decifrar", é uma lembrança muito vívida da minha infância arriscar um alemão brincando de culto. Falarei no áudio um dos versículos favoritos dela João 3.16 (ou Johannes 3.16)"

Relato 14: "Por meio desses recursos cinematográficos tive contato com muitas línguas, desde português de Portugal e japonês por meio de animes, até coreano, chinês, tailandês e russo por meio de dramas e novelas. Então, quando escuto palavras que são bastante conhecidas nessas línguas, principalmente, na japonesa, coreana e russa, me despertam muitas boas memórias. Mesma coisa acontece com a música. [...] As músicas que mais escuto são nas línguas portuguesa, coreana, inglesa e espanhola. Escutá-las também desperta muitos sentimentos e lembranças agradáveis e significativas em mim."

Sobre o convite feito aos participantes para gravarem vídeos ou áudios, ao ativarem uma memória de infância por meio de uma música ou poema, a exemplo de uma das atividades propostas, e terem à disposição em frações de segundos o acesso à canção ou versos, percebemos que se otimizou significativamente a ativação das memórias e a reflexão imediata diante das discussões propostas. Cabe aqui, portanto, a afirmação de Revuz (1998, p.216) ao nos advertir que

As línguas são objeto de investimentos fortes, frequentemente passionais. Se nos arriscarmos a construir hipóteses sobre aquilo que motiva esses movimentos de eleição ou rejeição, perceberemos de imediato que a língua ocupa, dentre os objetos de aprendizagem, um lugar à parte.

A atividade, portanto, possibilitou que os participantes que se autodeclararam predominantemente monolíngues e com pouco contato com outras línguas ao longo da vida conseguissem ampliar a qualidade da retomada das lembranças e reconstrução de seus repertórios socioculturais e linguísticos. Mais uma vez, verificamos que memórias familiares imbuídas de grande valor afetivo sobressaíram nos relatos, o que foi conduzindo os participantes paulatinamente à percepção da riqueza de suas histórias sobre e em línguas, permeadas de sentires dos mais diversos.

Em busca de uma síntese, podemos afirmar que, considerando o período pandêmico, as atividades propostas das unidades temáticas apresentadas não somente atingiram o objetivo de despertarmos todos para as conexões humanas que se tornam possíveis pelo multilinguismo, como também ocasionaram o envolvimento e a aproximação do grupo que se consolidou a partir dessa atividade.

Além disso, experienciamos, por meio dos encontros remotos, intensas discussões acerca das relações de poder entre línguas das nações colonizadoras e línguas das nações colonizadas, partindo de uma visão de um espaço macro em que se estabeleceram as relações mundiais entre os países, para as relações entre as línguas nacionais do Brasil. E, também, entre as línguas que confluem nos espaços urbanos, as que confluem nas fronteiras e aquelas que coexistem no domínio familiar e em outros domínios de que os envolvidos no projeto participam e convivem.

Tais reflexões se tornaram possíveis, justamente, a partir das atividades propostas, por meio das quais os participantes se perceberam como parte do mundo multilíngue e integrantes plenos dessas relações de poder a que estamos todos submetidos. Nesse aspecto, entendemos que as atividades como as que foram implementadas são importantes para prover condições para que os acadêmicos se sintam mais propícios a se engajar em discussões sobre os temas propostos.

O contexto histórico de enfrentamento da crise pandêmica contribuiu para novas constatações, aproximando as perspectivas

alcançadas, ainda que indiretamente, à teoria baumaniana dos efeitos de liquefação das relações e do conhecimento humano causados também pela globalização na pós-modernidade ou modernidade líquida (BAUMAN, 2001). Isso porque a revisitação às próprias vivências e memórias do contato com a pluralidade linguística dos participantes evidenciou a fragilidade das significações atribuídas às influências dessas experiências na formação da ideologia acerca das línguas e dos povos diversos.

Diante das diferentes experiências de vida dos acadêmicos, constatou-se que Bauman (1999) descreve perfeitamente as categorias de experimentação do multilinguismo no esquema global do século XXI:

Todas as pessoas podem ser andarilhas, de fato ou em sonho — mas há um abismo difícil de transpor entre as experiências que podem ter, respectivamente, os do alto e os de baixo das escalas de liberdade. Esses termos na moda, “nômades”, aplicado indiscriminadamente a todos os contemporâneos da era pós-moderna, pode conduzir a erros grosseiros, uma vez que atenua as profundas diferenças que separam dois tipos de experiência e torna formal, superficial, toda semelhança entre eles.

Aliás, os mundos sedimentados nos dois polos, no alto e no baixo pé da nova hierarquia da mobilidade, diferem acentuadamente; também se tornam cada vez mais incomunicáveis entre si. **Para o Primeiro Mundo, o mundo dos globalmente móveis, o espaço perdeu sua qualidade restritiva e é facilmente transposto tanto na sua versão “real” como na sua versão “virtual”. Para o segundo mundo, o da “localidade amarrada”, daqueles impedidos de se mover e assim fadados a suportar passivamente qualquer mudança que afete a localidade onde estão presos, o espaço real está se fechando rapidamente.** (BAUMAN, 1999, p. 96, grifo nosso).

Sujeitos de ambas as categorias relataram suas experiências de contato com outras línguas. Aqueles que se declararam predominantemente monolíngues registraram um contato menos direto com os movimentos migratórios e contato com outros povos

e outras línguas, tendo as mídias comunicativas como maior fator de exposição ao multilinguismo.

Considerando as diferentes estratégias e recursos adotados ao longo do projeto, podemos afirmar que as diferentes condições de acesso à tecnologia possibilitaram diferentes experimentações ao longo das atividades. O acesso instantâneo à tecnologia e a múltiplos dados para realizar as atividades foi um ponto-chave para os resultados obtidos.

Por ocasião do término do projeto, solicitamos aos participantes que compartilhassem conosco suas impressões sobre as atividades desenvolvidas, na forma de avaliação tanto no que se referiu à metodologia por nós implementada, como pela escolha dos conteúdos e materiais instrucionais providos para alcançar o objetivo estabelecido. Destacamos, na sequência, duas delas que, para nós, representam um alento para prosseguirmos com o intento de propor ações em torno do tema do multilinguismo, como as que foram desenvolvidas, ainda que as condições sócio-históricas não previstas e que nos impõem desafios de diversas ordens:

Relato 15: “O projeto foi muito significativo para mim, muito mesmo! Tive reflexões muito importantes, eu ressignifiquei o meu olhar sobre o multilinguismo. A metodologia foi ótima, os textos, os vídeos, tudo, sempre abrindo uma ótima introdução para os encontros síncronos. O que mais gostei foram as questões de reflexões postadas na plataforma; as perguntas sempre me faziam olhar profundamente para o assunto, muitas vezes eu respondia e depois ficava surpresa com a minha reflexão, isso foi muito bom, porque eu realmente aprendi muito.”

Relato 16: “Agradeço a oportunidade de participar deste curso e poder discutir sobre políticas linguísticas, repensando conceitos e ampliando a perspectiva do que seja multilinguismo. Algumas informações pontuais se destacam no que posso extrair de conhecimento adquirido durante o percurso, como a comemoração do dia da língua materna e o número de línguas faladas no Brasil e no mundo. [...] Tudo isso através de uma metodologia prazenteira e

integradora que dava ao cursista a confiança de se arriscar em idiomas novos e conhecer sutilezas de línguas diversas, uma experiência que foi além do academicismo e da teoria linguística, proporcionando momentos de afeto e despertando memórias importantes para a tomada de consciência do que é a interação humana através da linguagem.”

Passamos, portanto, às considerações finais.

Considerações finais

Diante dos dados e reflexões apresentados, compreendemos que as práticas do promoveram discussões, a partir do aporte introdutório fornecido aos partícipes para refletirem sobre a diversidade e a pluralidade de línguas, e alçarem novos debates sobre as implicações das políticas linguísticas em suas próprias vidas, tanto aquelas que operam em micro como em macroesferas (SPOLSKY, 2009).

O projeto, ainda que ilhado pela crise pandêmica e limitações do contexto sócio-histórico, teve sua relevância como agente de sensibilização quanto ao reconhecimento da importância e da presença das várias línguas na vida cotidiana de cada participante. Facilitou também, a esse público, a compreensão da necessidade de movimento em direção à integração, ao compartilhamento de conhecimento e ao reconhecimento da vivência intercultural.

Os resultados revelaram o êxito das ações e conteúdos propostos, visto que foi possível proporcionar aos participantes, reflexões diversas, bem como o despertá-los para a riqueza linguística e cultural que a multiplicidade agrega às pessoas e à sociedade. Paralelamente, verificamos a importância do desenho instrucional proposto para atender as demandas do contexto emergencial de ensino.

Diante do exposto, reiteramos a importância do provimento de mais projetos que visem debates sobre as políticas de línguas e o multilinguismo tal qual *Um mundo, muitas línguas: viver, estudar e*

ensinar na diversidade. Compreendemos que ações como essa se constituem como uma possibilidade de garantir a formação de sujeitos reflexivos e aptos a participarem das diferentes dimensões interculturais de ensino nas distintas territorialidades, reais e/ou virtuais, em contextos de tensão e instabilidade, para que a sensibilização para o mundo plural, diverso e multilíngue seja um exercício constante. Assim, compreendemos que seja igualmente possível desenvolver a capacidade de lidar com as diversidades de uma forma emancipadora e dinâmica e, também, para que aconteçam mudanças práticas pedagógicas, a fim de atender as demandas de um mundo em estado de emergência.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Trad.: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Trad.: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001

BERGER, Isis Ribeiro. Gestão da diversidade linguística na educação formal no Brasil: desafios para uma política linguística. **(Con)textos linguísticos**. Espírito Santo, v. 11, n.20, p.54-69, 2017.

BERGER, Isis Ribeiro; OLIVEIRA, Renata Alves de. **Um mundo, muitas línguas: viver, estudar e ensinar na diversidade**. Projeto de Ensino aprovado pela Instrução de Serviço no. 002/2020. PROGRAD, UNIOESTE, 15 de junho de 2020.

BERGER, Isis Ribeiro; KLAUCK, Samuel; OLIVEIRA, Renata Alves de. Reflexões sobre o conceito de língua de herança para a abordagem de gestão de línguas no domínio familiar: memória, identidade e/ou patrimônio? **Revista Norteamentos**, Dossiê temático: Línguas Minoritárias no Brasil, Sinop, v. 14, n. 37, p. 203-223, out. 2021.

BROCH, Ingrid Kuchenbecker. **Ações de promoção da pluralidade linguística em contextos escolares**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

- CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial/IPOL, 2007.
- HAMEL, Rainer Enrique. Políticas y planificación del lenguaje: una introducción. In: **Iztapalapa**. n. 29 (Políticas del lenguaje en America Latina), p. 5-39, 1993.
- LAGARES, Xoán Carlos. **Qual política linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.
- MORELLO, Rosângela. **A Carta de Maputo e as Políticas Linguísticas no Brasil**. (2013). Não paginado. Disponível em: <<http://e-ipol.org/politicas-linguisticas-no-brasil-o-reconhecimento-das-linguas-brasileiras-e-as-demandas-por-acoes-articuladas-e-inovadoras/>>. Acesso em: 10 nov. 2013.
- MORELLO, Rosângela. (Org.) **Leis e línguas no Brasil: o processo de cooficialização e suas potencialidades**. Florianópolis, IPOL: 2015.
- OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Brasileiro fala português: monolinguismo e preconceito linguístico. **Revista Linguagem**, 11 ed., nov.– dez. 2009. Disponível em: < <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao11/artigo12.pdf> >. Acesso em: jan. 2011.
- OLIVEIRA, Gilvan Müller de; ALTENHOFEN, Cléo Vilson. O in vitro e o in vivo na política da diversidade linguística no Brasil: inserção e exclusão do plurilinguismo na educação e na sociedade. In: MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo Vilson; RASO, Tommaso (Org.). **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
- POLINSKY, Maria. *Heritage languages and their speakers*. Cambridge Studies in Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press, 2018.
- RAFFESTIN, Claude. Língua e poder. In: _____. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Editora Ática, 1993.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C. *et al.* (Org.) **Política e Políticas Linguísticas**. SP: Pontes, 2013.
- REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês. (Org.) **Lingua(gem)**

e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

RUIZ, Richard. Orientations in language planning. **NABE Journal**, v. 8, n. 2, p. 15-34, 1984.

SANTOS, Boaventura de Sousa. 2020. **A cruel pedagogia do vírus** (Pandemia Capital) [recurso eletrônico-epub]. São Paulo: Boitempo, 2020.

SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães; LAGARES, Xoán Carlos. Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. **Gragoatá**, Niterói, v. 17, n. 32, n. 32, p. 11-27, 1º sem. 2012.

SOUZA, Marina Melo de Menezes Felix de; PEREIRA, Telma Cristina de Almeida Silva. Política Linguística e Política Pública. Uma proposta de interseção teórica. **Mátraga**, v.23, n.38, jan-jun2016.

SPOLSKY, Bernard. **Language management**. New York: Cambridge University Press, 2009.

THOMAZ, Karina Mendes. **A Língua Portuguesa no Brasil: uma política de homogeneização linguística**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), 2005.

UNESCO; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **International Mother Language Day**. 2021. Disponível em: <<https://en.unesco.org/commemorations/mother-language-day>> Acesso em 19 de fev. 2021.

UNIOESTE. **Política Linguística Institucional da UNIOESTE**. Resolução N° 002/2018 - CEPE, de 12 de abril de 2018. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de: José Cipolla Neto, 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. Tradução de: Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005a.

**APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS LÍNGUA ADICIONAL
EM CONTEXTO PANDÊMICO: experiências e
(velhos ou novos?) desafios**

Franciele Maria Martiny
UNILA

Mariana Cortez
UNILA

Jocnilson Ribeiro
UFS

Palavras iniciais

A crise sanitária em curso desde o início de 2020, vista como o maior acontecimento deste século XXI, tem afetado diretamente a todos nós em escala global. A educação linguística e a produção de conhecimento, como em outros campos da educação, passaram a enfrentar inúmeros desafios, entre os quais, a questão do suporte e dos dispositivos de produção e recepção de textos levou os docentes e discentes a lidar com novas maneiras de ler e de escrever e, assim, aprender a aprender e aprender a ensinar. Diante desse particular desafio do Ensino Remoto Emergencial (ERE), nós, docentes da área de ensino de línguas, tivemos que experimentar, sem muita escolha, plataformas de ensino, lidar com mudança da leitura em papel para a leitura em tela, criar, adaptar e repensar conteúdos e materiais didáticos, desenvolver diferentes formas de avaliação, implementando o monitoramento da aprendizagem, entre eventos síncronos e assíncronos.

A partir do cenário inédito, o objetivo geral deste capítulo é avaliar os efeitos da educação *remota* — especificamente no ensino de Língua Portuguesa como Adicional (PLA), pela visão dos discentes. Devido às alterações e às possíveis dificuldades impostas pela mudança de suporte e dispositivos de aprendizagem, refletimos também sobre o acesso à internet e aspectos em torno de ambiente de estudo. Além disso, buscamos verificar o que pode ter sido mais desafiador nesse contexto: as questões de ordem mais didático-pedagógicas ou mesmo aquelas ocasionadas pelas tecnologias às quais docentes e aprendizes tornaram-se codependentes.

Como instrumento para a constituição do *corpus* de análise, foram utilizados os dados levantados por meio da aplicação de um questionário virtual semiestruturado, com quinze perguntas (entre abertas e fechadas), enviado aos/às estudantes¹ de duas turmas de nível básico em formato remoto, realizadas no primeiro semestre de 2021, mas referentes ainda ao período letivo de 2020, da Universidade de Integração Latino-Americana (UNILA), do Ciclo Comum de Estudos (CCE).

É importante destacar que a universidade em estudo utiliza a terminologia “língua adicional”, pois entende que o aprendizado da língua-alvo se dá a partir do conhecimento linguístico do estudante seja de sua língua materna ou de outras línguas aprendidas em diferentes contextos (SCHLATTER, GARCEZ, 2009; LEFFA, IRALA, 2014). Por abranger discentes de diversos países da América Latina em muitos dos quais as línguas originárias (guarani, quéchua, créole) são a língua materna e o espanhol e o português são segunda língua (L2), havia a necessidade de não considerar a língua portuguesa e espanhola ofertadas na grade curricular dos cursos como línguas estrangeiras.

Para as análises desenvolvidas ao longo do capítulo traremos dados quantitativos e interpretações qualitativas, dialogando

¹ Todos os participantes aceitaram participar da pesquisa em questionário *on-line* e suas identidades serão resguardadas.

diretamente com nossa experiência docente no contexto universitário e com as práticas desenvolvidas neste período atípico de uso das tecnologias para o ensino de língua adicional em nível superior. Contando ainda com ponderações, muitas vezes, comparativas, com nossas práticas pedagógicas e conhecimentos anteriores ao cenário pandêmico.

Assim, iniciamos com uma descrição breve do contexto da UNILA, sua política de educação intercultural e o funcionamento do CCE, depois adentramos ao uso das novas tecnologias para o ensino de línguas adicionais e, por fim, apresentamos as análises dos dados levantados, focalizando o ensino de português para não brasileiros no contexto do ensino remoto pela visão dos alunos, o que trouxe e trará reflexos em nossas percepções e atuações docentes.

A política de educação intercultural e bilíngue da UNILA

Sediada na cidade de Foz do Iguaçu, estado do Paraná, a UNILA é uma instituição de ensino superior brasileira, de natureza jurídica autárquica fundada em 12 de janeiro de 2010 por meio da Lei 12.189² e sancionada pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva juntamente com o Ministro da Educação Fernando Haddad. Como projeto político estratégico pautado na ideia de integração regional, a referida universidade foi pensada como uma instituição voltada ao intercâmbio intercultural, científico e educacional, conforme constam do Art. 2 o objetivo e sua missão:

A Unila terá como objetivo ministrar ensino superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional específica formar recursos humanos aptos a contribuir com a integração latino-americana, com o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina, especialmente no Mercado Comum do Sul - MERCOSUL. (BRASIL, 2010, *on-line*)

² Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12189.htm. Acesso em: 23 out. 2021.

Nesse sentido, o intercâmbio de saberes revelaria um modelo de universidade para além das fronteiras nacionais voltado ao fortalecimento das questões geopolíticas dos países membros e amistosos do Mercosul, ainda que seus *campi* e prerrogativas legais figurem no território brasileiro.

Ao deslocar servidores técnicos, docentes e estudantes para a Tríplice Fronteira, de nacionalidade brasileira ou não, não significa promover uma educação endógena, situada apenas em Foz do Iguaçu; ao contrário, significa promover a internacionalização da produção científica num processo exógeno e dialógico, sustentado na valorização do plurilinguismo, ainda que o currículo oficialmente oriente somente o bilinguismo. Assim, a produção científica, as relações e interpretações interculturais e a própria constituição humana da comunidade acadêmica deveriam funcionar harmonicamente entre brasileiros e não brasileiros vindos de diversos países latino-americanos e caribenhos, o que recentemente se ampliou para países de outros continentes mediante políticas específicas, como é o caso dos editais para refugiados e indígenas aldeados propostos, pela primeira vez, antes da pandemia do coronavírus. Assim, o contato linguístico e interpessoal entre discentes, docentes, técnicos em assuntos educacionais e a comunidade externa indicou a necessidade, ainda maior, da ampliação da concepção de convivência entre diversas línguas.

Inscrita na região trinacional, Argentina, Brasil e Paraguai, respectivamente, pelas cidades de *Puerto Iguazu*, Foz do Iguaçu e *Ciudad del Este*, a referida universidade passa a receber seus primeiros alunos brasileiros de diferentes estados e estrangeiros de países do Mercosul, em 2012, e, nos anos seguintes, isso se amplia para mais de 20 países da América Latina e Caribe. Segundo dados³ da Secretaria de Comunicação Social da UNILA, publicados em 2020, a instituição oferta 29 cursos de graduação (22 cursos de bacharelado e 7 de licenciatura) e 12 cursos de pós-graduação *stricto*

³ Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/secom/imprensa/numeros>. Acesso em: 23 out. 2021.

sensu e quatro na modalidade *lato sensu*; tem em seu quadro de servidores 637 docentes (78% doutores), 539 técnicos em assuntos educacionais e 5.231 estudantes matriculados em nível de graduação e 694 estudantes de pós-graduação.

Vale ressaltar que em seu processo seletivo universal⁴, que ocorre anualmente, 50% das vagas dos cursos de graduação são reservadas a estudantes de nacionalidade brasileira e a outra metade para os de outras nacionalidades de países da América Latina e Caribe, sem discriminação de origem para estudantes que procedam de outros continentes, a depender dos editais e dos critérios previstos em leis. Os estudantes de nível de pós-graduação acessam as vagas através de editais específicos, obedecendo aos mesmos percentuais destinados a brasileiros e a estrangeiros.

Para além desses números, é preciso pensar que o conceito de universidade, tal como a UNILA foi institucionalizada, pautou-se numa filosofia da ética dialógica em que o outro é construtor e partícipe da produção dos saberes científicos, culturais e históricos. Esse conceito resgata o valor da popularização e da democratização da universidade pública descentralizada e socialmente situada em um projeto de revalorização dos sujeitos, não voltada ao “produto científico” de um modelo de universidade competitiva, eurocêntrica, elitista e neoliberal.

O projeto político educacional de integração regional, no entanto, através de uma universidade popular, dialógica e pluriétnica, foi pensado a partir de uma política linguística em que o espanhol e o português como línguas adicionais (SCHLATTER; GARCEZ, 2009) estivessem na grade curricular de todos os cursos de graduação da UNILA. Para tanto, o ensino de língua espanhola

⁴ Sobre as formas de ingresso, os estudantes brasileiros têm acesso às vagas da UNILA por meio do Sistema de Seleção Unificada - SISU com base na nota do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM; enquanto “Os estudantes não brasileiros são selecionados, anualmente, através do Processo Seletivo Internacional (PSI). O PSI não tem provas, e leva em conta o histórico escolar do(a) candidato(a).” Há outras formas de ingressos mediante editais específicos. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/ingresso>. Acesso em: 03 nov. 2021.

para brasileiros e língua portuguesa para não brasileiros ou falantes de outras línguas, no decorrer dos três primeiros semestres, passaria a atender a esta política, e seu enfoque residiria no desenvolvimento de habilidades e competências linguístico-discursivas para o letramento acadêmico, além de outras habilidades previstas no CCE (UNILA, 2013a) alinhado ao Regimento Geral da Universidade (UNILA, 2013b).

O CCE corresponde a um núcleo de componentes curriculares básicos e comuns a todos os cursos de graduação, estruturado por três eixos de conteúdos, a saber: Línguas, Epistemologia e Metodologia e Fundamentos de América Latina. Inicialmente foi pensado como um “Ciclo de Formação Geral Comum (primeiros semestres) constituído por um núcleo comum sobre a AL permitindo a construção de uma visão latinoamericana numa perspectiva de integração pelo conhecimento e solução dos problemas” (IMEA, 2009, p.77).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do CCE (UNILA, 2014, p.11): “A finalidade do ciclo inicial de formação é oferecer ao estudante as ferramentas básicas para a apreensão de conhecimentos sobre América Latina e Caribe, conhecimentos filosóficos e uma língua diferente de sua língua mãe, espanhol (para brasileiros) ou português (para hispanos)”. Tal objetivo está ancorado nos três pilares previstos no Regimento Geral da Universidade, como a formação bilíngue, o ensino interdisciplinar para todas as áreas e a criação de conhecimento com vista à integração regional, como já mencionamos. É nesse núcleo formativo das grades de componentes curriculares da graduação que se dá o ensino-aprendizagem de Português como Língua Adicional no eixo “línguas”.

No plano de internacionalização do ensino superior, a proposta de ensino de uma língua estrangeira e/ou adicional atende à política linguística bilíngue. Nesse sentido, o português e o espanhol gozam do *status* de oficialidade e irmandade nas distintas esferas de uso oral e escrito na universidade, entre outras línguas faladas na fronteira, na cidade e na UNILA, ainda que na

prática haja algumas determinações que hierarquizam o português em relação ao espanhol.

Além das duas línguas tidas como oficiais, a instituição reconhece a coexistência de outras, como guarani, crioulo haitiano, francês, inglês, aimará, quéchua, que são parte do seu contexto plurilinguístico. Constam, ainda, cursos gratuitos de línguas como alemão, inglês, italiano, francês, guarani, mandarim, entre outras, em turmas abertas para a comunidade acadêmica e para a região da Tríplice Fronteira, em eventuais cursos de extensão.

Em termos curriculares, o componente Português Língua Adicional é oferecido nos dois ou três primeiros semestres do curso, subdividindo-se em níveis básico, intermediário I e, em alguns cursos, existe o intermediário II⁵. No contexto da pandemia, a oferta destes componentes teve que se adaptar às exigências do Ensino Remoto Emergencial (ERE) através da resolução nº 05/2020/COSUEN, para a Graduação, e pela Resolução nº 06/2020/COSUEN, para a Pós-Graduação, com os calendários estabelecidos pelas Resoluções nº 09/2020/CONSUN e nº 10/2020/CONSUN, respectivamente para a Graduação e a Pós-Graduação. A suspensão das atividades presenciais se deu em 17 de março de 2020, conforme Portaria 96/2020.

Assim, ao valorizar o diálogo intercultural na produção científica e no entendimento histórico dos povos latino-americanos numa perspectiva crítica e decolonial, por meio deste projeto político integracionista e internacional, o ensino de PLA em um contexto plurilíngue, permite-nos enfrentar diferentes desafios

⁵ Nos primeiros cursos de graduação ofertados pela UNILA, havia a oferta das disciplinas de línguas adicionais com maior carga horária. Devido à expansão da universidade, a partir de 2015, houve a redução de alguns componentes curriculares de 136 horas para 102 horas, mudança que alterou a carga horária também dos componentes curriculares Português Adicional Básico e Intermediário I e, ainda, retirou o Português Adicional Intermediário II de alguns cursos. As referidas mudanças não ocorreram ainda em todos os cursos e um novo projeto do CCE está em fase de elaboração neste momento.

para a efetivação de uma política educacional e linguística bastante complexa.

Alguns desses desafios já foram discutidos e estudados antes mesmo da crise sanitária, pois o próprio modelo de educação bilíngue (particularmente no que se refere ao ensino de PLA) e a heterogeneidade dos estudantes são bastante singulares na própria configuração da UNILA, proporcionando contatos e, por conseguinte, alguns conflitos. Com a crise sanitária global, a partir de 2020, estes desafios se ampliaram trazendo-nos questionamentos sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas, nas modalidades oral e escrita acadêmica durante o ensino remoto. Em que medida estes desafios residem em um problema linguístico-pedagógico ou implicam as esferas tecnológicas? Essa questão orientou a investigação que será exposta na sequência.

Novas tecnologias no ensino de línguas: desafios e oportunidades

O uso de tecnologias no ensino de línguas não é algo novo, mas, no contexto do ERE, essa realidade se fez muito mais urgente, afetando toda nossa prática docente, bem como a prática discente, devido às muitas adaptações ao modelo virtual de ensino e aprendizagem em todos os níveis de ensino, desde a Educação Básica até a Superior.

A situação que era para ser temporária, como o próprio nome indicava, acabou se estendendo, e ainda vigora, abrangendo quase dois anos em que transpomos o ensino presencial para o virtual, mesmo com pouca ou nenhuma experiência nessa área. Até porque, concordamos com Moran (2003), quando ele enfatiza que educação *on-line* não é EaD (Educação a Distância). A primeira corresponderia às ações realizadas através de videoconferência com o auxílio de tecnologias digitais e da internet como práticas complementares às aulas semipresenciais ou totalmente virtuais; enquanto a segunda é decorrente da necessidade emergencial de expansão do ensino, redução de equipamentos e adequação de

tempo, espaço e ritmo do participante, ao mesmo tempo em que desenvolve mais sua autonomia, autodisciplina e responsabilidade. Características já necessárias nos processos de aprendizagens, mas que se intensificam em contexto virtual em que não há tão presente a figura do docente. No caso da EaD, por exemplo, para o desenvolvimento das atividades, é muito mais presente a questão da autoinstrução e do apoio pedagógico, com a presença de professores-tutores.

Em nossa realidade, sentimos muito essa diferença de modelos, pois a nossa nova modalidade de ensino remota não é, foi a EaD (com estrutura e metodologia previamente pensadas e desenvolvidas), uma vez que apenas tivemos que mudar o enfoque pontualmente, buscando nas ferramentas virtuais uma maneira de tentativa para continuarmos os cursos universitários no país, que estavam, temporariamente, suspensos pela pandemia. Assim, notamos que, recorrentemente, o que ocorreu (e tem ocorrido) neste formato emergencial é praticamente o ensino presencial aplicado em plataformas digitais.

Com isso, notamos os efeitos que a proposta de ensino remoto implicou, principalmente, em três questões: (1) uma de ordem organizacional — planejamento e estrutura institucional; (ii) uma de ordem pedagógica — planejamento, avaliações, conteúdos e (iii) outra de ordem técnico-material — o acesso aos recursos tecnológicos tanto de discentes como docentes e as condições ambientais necessárias ao processo de ensino e aprendizagem.

O computador (celular, *notebook*, etc.) passou a ser nosso principal instrumento de trabalho e as ferramentas digitais possibilitaram que a educação de jovens e adultos continuasse nesse período de incertezas. As contribuições das tecnologias são certamente muitas e quanto a esse aspecto não há dúvidas, como a possibilidade de participação de docentes externos nas aulas, porém, a falta de um espaço adequado, de uma conexão instável atrelado à possível falta de manejo de programas e plataformas virtuais impacta muito o desenrolar dos cursos, como no nosso caso de um curso de línguas.

Embora sejam dois modelos distintos, as duas modalidades possuem em comum a exigência da produção e uso de materiais e o desenvolvimento de atividades compatíveis com esse espaço virtual desde o planejamento dessas ações até a avaliação das mesmas. Ou seja, há toda uma capacitação docente e discente necessária para o trabalho pedagógico de ensino e aprendizagem já que há o distanciamento físico e temporal entre eles, algo que precisa ser negociado para que seja um momento significativo e efetivo.

Mais do que nunca, acabamos tendo que aprender ao mesmo tempo em que tentamos ensinar, pois a falta de experiência para o modelo *on-line* ficou evidenciada, mesmo porque, como afirma Coscarelli (2020), tais cursos preveem a disposição de mais tempo e dedicação para os materiais serem produzidos de forma a garantir a sua qualidade. O que é mais enfático quando o fazemos pela primeira vez e de forma aligeirada para poder manter o distanciamento social e a integridade da comunidade acadêmica e externa. A urgência de adaptação e a imposição dos procedimentos teórico-metodológicos não foram negociados e aceitos previamente, como acontece na inscrição de um curso de EaD, no caso do ERE a busca por soluções, consequentes improvisos, aceleração das reflexões e produção e editoração devem ser considerados e avaliados no processo.

Além desses fatores, o desafio de ter em sala de aula aprendizes com diferentes níveis de conhecimento na língua adicional, provenientes de diferentes contextos e estudantes de distintas carreiras universitárias aumenta ainda mais nossa responsabilidade de compreender e mediar a aprendizagem. A interação precisa ser da forma mais aproximada possível, mesmo em condições não tão favoráveis, como no caso de discentes que não possuem, como já dito, as ferramentas necessárias ou mesmo a disposição para participarem de forma mais ativa e autônoma.

Assim, consideramos ainda mais evidente o papel do professor na mediação do conhecimento, como um “incentivador”, diferentemente do protagonismo desse que era tão presente no ensino tradicional e que atualmente é muito debatido com o

desenvolvimento de metodologias ativas. Tais métodos têm como características principais o aluno como centro do processo, a promoção de sua autonomia e o professor como facilitador dos processos de ensino e de aprendizagem (BERBEL, 2011). Entretanto, nesse período atípico, verificamos que os protagonistas acabam se confundindo, demandando a presença protagonista, ao mesmo tempo, do docente e a autonomia dos discentes. Nesse sentido, as estratégias pedagógicas aplicadas estão sendo reconstruídas continuamente na própria prática durante a pandemia.

Destarte, o que muito se visa é manter nesse ambiente virtual um espaço acolhedor, criando possibilidades de uso e compreensão da língua adicional de maneira sensível, com temas e assuntos que fazem parte do cotidiano do alunado e do seu, agora, ambiente universitário, com o uso de textos autênticos (SANTOS, 2014), ou seja, que visam a língua em uso dentro de um contexto real, presente nas diversas esferas da atividade humana. Posicionamento já anteriormente pretendido, mas que se intensifica com a modalidade *on-line* de educação.

Com vistas a verificar os problemas e desafios, na sequência, analisamos os dados levantados por esta pesquisa a fim de analisar como foi, na visão dos discentes, suas experiências no ensino remoto a partir, então, de nossas próprias perspectivas, enquanto docentes do componente curricular focalizado, interpretando as situações levantadas por este estudo.

Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa e suas experiências no ensino *on-line*

Como já mencionado, esta investigação baseou-se no levantamento de dados realizado em duas turmas do curso de Português como Língua Adicional, nível básico, ou seja, trata-se de um grupo de discentes que está iniciando o curso de graduação, com faixa etária entre 19 e 28 anos. Pelo contexto da pandemia, a disciplina foi realizada, como já referido, na modalidade de Ensino Remoto Emergencial.

Os estudantes sujeitos desta pesquisa estão matriculados em cursos variados: Engenharia de Materiais (cinco discentes), Arquitetura e Urbanismo (quatro discentes), e licenciaturas de Matemática (um discente), Geografia (três discentes) e Química (um discente). Como ocorre comumente nas turmas de línguas adicionais da UNILA, há estudantes de carreiras diferentes, pois a escolha é mais guiada pelo horário da disciplina, que conta com carga horária de 102 horas no total, dividida em encontros síncronos e assíncronos.

Nosso *corpus* é formado por quatorze discentes que não possuem a língua portuguesa como materna, por isso há pessoas de variados lugares da América-Latina, como prevê o projeto institucional e dois indígenas brasileiros⁶, falantes de línguas originárias, um do grupo étnico ticuna da região do Amazonas e um do grupo avá-guarani de uma comunidade do Paraná.

Constatamos que a maioria dos discentes entrou na universidade por meio do edital de Processo de Seleção Internacional (PSI), que, nesse caso, contou com a participação dos seguintes países: Paraguai (três discentes), El Salvador (dois discentes), Colômbia (dois discentes), Peru (um discente) e Argentina (um discente). Por este perfil, notamos que há uma grande diversidade linguística e cultural do alunado, como é recorrente na universidade.

Sobre se tiveram contato com a língua portuguesa, anteriormente ao curso em questão, a resposta foi afirmativa na maioria dos casos. Contudo, a língua portuguesa era mais próxima dos indígenas brasileiros e dos paraguaios. Diferentemente disso, três estudantes não tiveram nenhum contato com o português antes

⁶ A seleção por edital específico para o ingresso de indígenas e de refugiados e portadores de visto humanitário de qualquer nacionalidade que já residiam no Brasil resultou na ocupação total de 14 vagas dos cursos de graduação por indígenas e 19 vagas por refugiados. Informação disponível no Relato Integrado de Gestão 2019, disponível em: <https://portal.unila.edu.br/institucional/arquivos/Relato_Integrado_de_Gesto_UNILA_20192020__web_180820.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

do início da carreira universitária no Brasil. Com isso, mostramos que outra característica do curso de línguas adicionais é ter um público com variados conhecimentos linguísticos, o que impacta sobremaneira a prática docente enquanto mediador desse contexto de superdiversidade (VERTOVEC, 2007; BLOMMAERT, 2013), ainda mais nesse cenário pandêmico.

Percebemos, ao longo da experiência, que o suporte tecnológico distancia os estudantes tanto da relação com o docente como com os colegas de turma, gerando desafios para a compreensão linguística e cultural. Do ponto de vista global da comunicação, sabemos que a gestualidade e expressões faciais complementam a interlocução e a mensagem pode sofrer alterações e desvios. Além disso, a mediação no suporte tecnológico impõe desafios ao acompanhamento do estudante em seu percurso acadêmico, seja para (re)conhecer os gêneros textuais exigidos pela academia ou pela própria estrutura universitária de um país diferente (organização de reitoria, auxílio estudantil, normas de avaliação, editais, etc.).

Para entender melhor o contexto, foi perguntado aos discentes sobre a prática com ensino *on-line* anterior à entrada na graduação. Apenas três discentes responderam afirmativamente, ressaltando que, para a maioria, é a primeira experiência nesse ensino, um cenário, por isso, inédito de aprendizagem. Poderíamos entender, como é senso comum, que os jovens têm mais afinidade com os recursos tecnológicos, no entanto, o processo revelou que, possivelmente, o discente se relacione mais com as tecnologias para o entretenimento ou para a socialização em redes sociais. Diferentemente, quando se refere à utilização de recursos digitais para o trabalho acadêmico, as habilidades não parecem ser tão imediatas e transferíveis como se acostuma acreditar.

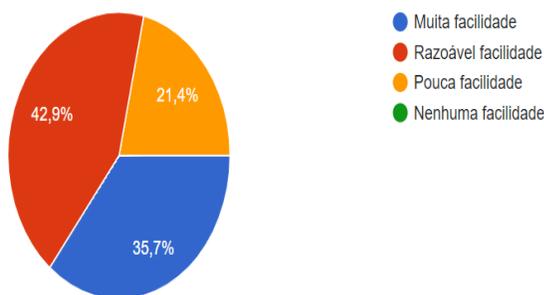
Relacionado a essa perspectiva, indagamos se os alunos têm facilidade para acessar e usar as plataformas digitais de ensino (SIGAA⁷, *Classroom*, *Moodle*, etc.) utilizadas neste semestre letivo,

⁷ Sigla utilizada para “Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas”. Trata-

ao que a maioria respondeu que sim, conforme podemos visualizar no gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Facilidade de acesso às plataformas virtuais para o ensino
8 - Você tem facilidade para acessar e usar as plataformas digitais de ensino (Classroom, Sigaa, Moodle etc)?

14 respostas



Fonte: Dados dos pesquisadores (2021).

Por meio da visualização do Gráfico 1, percebemos que onze discentes afirmaram possuir muita ou razoável facilidade em acessar as plataformas de ensino *on-line* usadas nas disciplinas. Lembramos que na UNILA, nesse período, o docente teve a liberdade de eleger a plataforma que considerava mais adequada, mas necessitava usar concomitantemente o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas da instituição como apoio e suporte oficial.

Sob tal direcionamento, nas turmas selecionadas, usamos apenas o SIGAA a fim de facilitar o manejo e organização do material. Observamos, neste contexto, que três discentes afirmaram ter pouca facilidade com o uso das plataformas virtuais de

se do principal sistema da UNILA, assim como em outras várias universidades do Brasil, por onde alunos e professores atuam em conjunto, no módulo “Turma Virtual” via Portal docente/Portal Discente. Tal uso já era feito anteriormente à pandemia, sendo agora otimizado na modalidade de ensino remoto.

aprendizagem, justamente os mesmos que afirmavam ter problemas de ordem técnico-material: acesso e ambiente propício para os estudos. Por outro lado, o item do questionário que dizia não ter “nenhuma facilidade” não foi marcado pelos participantes, demonstrando que há certa proximidade com as tecnologias, mesmo que de maneira não suficiente, já que a maior parte assume uma “razoável facilidade”.

Em relação aos docentes, apesar de haver uma diversidade entre eles (há mais de 50 atuantes no CCE), há os que têm mais afinidade com as tecnologias e outros menos. Assim sendo, entendemos que também foi a primeira experiência em ensino totalmente *on-line*, provocando muitas dúvidas e incertezas sobre como conduzir e desenvolver as atividades, com pouco conhecimento de plataformas virtuais de aprendizagem, adequação na seleção de conteúdos, procedimentos e estratégias metodológicas de ensino, acompanhamentos das aprendizagens em suporte diferenciado e formas de avaliação condizentes com os objetivos do curso. Ou seja, depreendemos que a palavra “emergencial” descreve com propriedade o período vivido e entendemos que foi um momento de necessária negociação e compreensão dos desafios e dificuldades.

Ressaltamos, ainda, que foi importante assumir o papel do pesquisador, porque, enquanto se colocava em prática determinada estratégia, se analisava, ao mesmo tempo, os impactos e contribuições desta, para assim, direcionar melhor sua metodologia de trabalho, a partir de seus estudos e de possíveis formações que buscava. Nesse sentido, lembramos que não apenas as atividades de ensino foram adaptadas, mas também de pesquisa e extensão, como afirma Hodges *et al* (2020), tivemos que ser capazes de desenvolver várias possibilidades com soluções para atender às novas necessidades dos estudantes e das comunidades.

Para dar conta de acompanhar as aulas, quatro estudantes assinalaram ter tido algum tipo de auxílio da universidade, como, por exemplo, *chip* de acesso à internet. Sob este aspecto, três discentes afirmaram usar a rede *on-line* de outras pessoas para

poder assistir às aulas síncronas e acessar o conteúdo assíncrono; enquanto onze disseram ter usado a rede de dados de suas próprias casas. Esta é uma informação que evidencia que há a necessidade de alguns em procurar alternativas para poder participar dos encontros, pois sabemos que grande parte da população brasileira e dos demais países latino-americanos não têm acesso à internet banda larga, bem como a diversos serviços básicos como saneamento e saúde agravados pela crise sanitária. Esse aspecto é enfatizado por Bunzen (2020), quando cita a grande desigualdade econômica das pessoas no sistema educativo que não possuem acesso à internet ou ferramentas adequadas, por isso sendo preciso, muitas vezes, dividir entre todos os membros da família um computador ou um aparelho de celular.

Sobre os recursos usados pelos estudantes para participarem das aulas remotas síncronas (ao vivo), a maioria afirma ter o celular (onze discentes) como principal meio de acesso e, logo após, o notebook (nove discentes), seguido de computador de gabinete (três discentes) e tablet (um discente). A diferença entre os suportes muda pouco quando se focalizam as aulas assíncronas, permanecendo o celular como mais usado (dez discentes) e aumentando um discente que usa o notebook e um que usa o computador de gabinete, provavelmente, porque nesse caso é mais fácil desenvolver as atividades em um suporte que permite maior visualização e possibilidade de edição. No entanto, do que acompanhamos nas aulas, nem todos os estudantes possuem as ferramentas mais adequadas, tendo o celular como principal meio de acesso, o que dificulta muito a realização de algumas atividades mais interativas e a produção de textos escritos pela limitação de tamanho e funcionalidades do aparelho.

Na UNILA, e em outras universidades, a observação de Bunzen (2020) foi sentida e, durante esse período atípico, as desigualdades foram, senão intensificadas, pelo menos mais visibilizadas. Muitas vezes, os estudantes afirmavam que não tinham condições de acionar a câmera por falta de créditos ou acesso a dados móveis ou ainda, algo bastante comum, muitos

foram levados a trabalhar no mesmo horário das aulas síncronas seja para sua permanência no Brasil (Foz do Iguaçu) seja para ajudar nas despesas da casa em seus países, estado ou cidade, já que houve perda da fonte de renda em muitas famílias.

No caso da UNILA, em particular, outra situação vivenciada foi a volta de muitos discentes aos seus países por razões financeiras ou pela saúde mental, agravada pelo isolamento. Essa opção de retorno gerou problemas de diferenças de fuso horário, comprometendo, às vezes, o acesso às aulas síncronas e, com isso, exigindo do docente habilidade na preparação de materiais significativos para a aprendizagem remota (vídeos, documentos, recursos de plataformas com questionários, quiz, etc.). Além da criatividade e inovação imposta aos professores, nós também enfrentamos, recorrentemente, obstáculos de ordem técnico-material — acesso à banda larga, recursos para a organização do espaço doméstico para o ambiente de trabalho, etc. — e de ordem psicológica — como a convivência com filhos no ambiente de trabalho e a difícil separação entre essas esferas, dividindo o tempo com o cuidado com a família, os afazeres domésticos e as obrigações profissionais.

A respeito do aspecto ambiente físico utilizado pelos estudantes para acompanhar as disciplinas da graduação, com exceção de um discente que vai até a escola estudar (é o indígena ticuna que é professor em sua comunidade), os demais disseram que usam o espaço de sua casa, principalmente o quarto (seis alunos), seguido da sala de estar (dois alunos) e cozinha (um aluno); as outras respostas não especificaram o lugar da casa. Verificamos que, de modo geral, não há um lugar adequado para estudar, até porque eles afirmaram que passam de uma a três horas por semana estudando PLA (fora do horário das aulas síncronas) e alguns disseram que destinaram até cinco horas semanais para a atividade.

Assim como os docentes, os discentes, por nossa percepção, enfrentaram problemas de ordem técnico-material para dividir as esferas do ambiente familiar e do ambiente de estudo (mesa adequada, silêncio necessário, organização da rotina —

alimentação, limpeza da casa, etc.). Os desafios encontrados no ensino remoto vão, então, além do acesso à internet, compreendendo questões de diferentes ordens como será sistematizado na sequência desta análise.

Com relação às questões de ordem pedagógica, os acadêmicos evidenciaram o que foi mais trabalhado na disciplina de PLA. A maioria respondeu que eram as práticas de leitura e de interpretação (quatro estudantes), produção escrita e oral de gêneros acadêmicos (quatro estudantes), seguido da sinalização de aspectos comunicativos (dois estudantes) e de aspectos gramaticais (dois estudantes) e os demais não deixaram claro; um afirmou apenas que entende melhor a língua agora, e o outro mencionou que teve dificuldades de acompanhar as aulas devido à conexão de internet, embora isso não tenha sido o que foi perguntado especificamente nessa questão. Notamos que tais apontamentos sinalizam, primeiro, um ponto positivo e, outro, um “desabafo” do discente sobre o sinal fraco de sua conexão.

Sobre os aspectos mencionados como mais trabalhados nas disciplinas de línguas, verificamos que o foco maior esteve atrelado à compreensão da língua por meio da leitura e à produção textual de gêneros acadêmicos, o que condiz com o que se pretende com o PPC do CCE. No entanto, percebemos maior dificuldade com o exercício da oralidade.

Anteriormente, os estudantes da UNILA circulavam nos corredores da universidade, interagiam com os colegas brasileiros, eram atendidos por técnicos educacionais e vivenciavam o cotidiano na cidade iguaçuense, em grande parte, em português, com isso, a aprendizagem da oralidade na língua adicional era complementada por essas situações de uso. No ERE, houve, sem dúvida, uma perda na interação, o que impactou a aprendizagem. Além disso, uma percepção nossa é a de que o contato inicial, o chamado “quebra de gelo” necessário à entrada na língua, foi realizado com dificuldade, já que havia bastante incompreensão no diálogo inicial e a comunicação foi prejudicada pela intercompreensão na fala e na escuta entre professor e aluno. Essa

situação pode ter ocasionado, como hipótese, a evasão do componente curricular, pois as turmas tiveram uma redução de, aproximadamente, metade dos estudantes.

Para tentar criar ambientes de interação oral, para suprir essa falta de diálogos presenciais, alguns recursos foram utilizados nas aulas (vídeos, *podcasts*, etc.). Nesse sentido, a própria instituição ofereceu capacitação para os professores e houve a tentativa de diversificar os suportes e gêneros textuais. Percebemos que houve um empenho de muitos colegas professores em buscar soluções para os obstáculos enfrentados, como no caso de parcerias feitas no desenvolvimento de atividades de Tandem⁸, por exemplo. Mesmo assim, práticas orais reais — certamente — ficaram, na maior parte dos casos, em segundo plano.

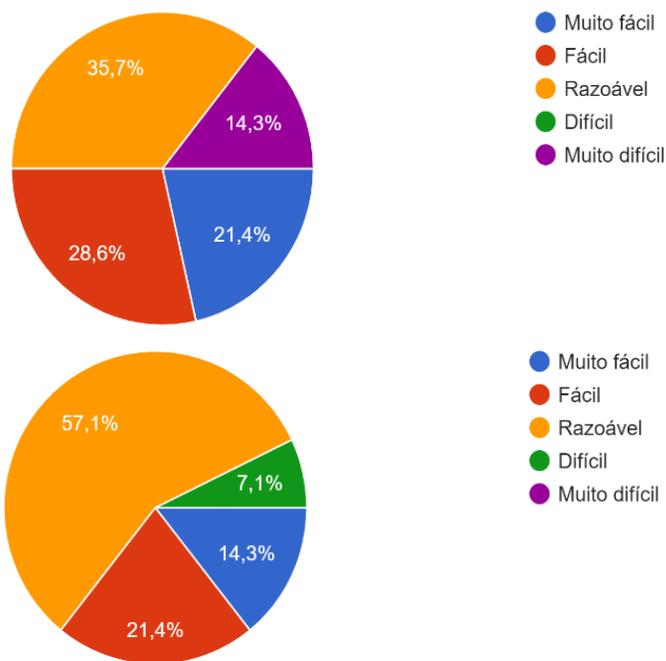
De maneira geral, retomando os aspectos citados pelos discentes na questão anterior, sentimos falta de uma perspectiva mais intercultural, a qual não foi mencionada por eles nos questionários, outro aspecto que é fundamental na formação proposta pela universidade. Houve a tentativa de interlocução entre os estudantes hispanofalantes com origens diversas, no entanto, talvez, as condições materiais (conexão à internet, ambiente propício ao estudo, etc.) e condições psicológicas decorrentes do contexto vivido (constrangimento para acionar a câmera, timidez para interagir com os colegas e com o professor em ambientes virtuais) tenham sido empecilhos significativos nessa experiência. Outra interpretação possível, para a ausência de referência à educação intercultural, é a visão mais tradicional do

⁸Programa usado no ensino de línguas com a realização de atividades entre pessoas que buscam aprimorar seus conhecimentos em duas línguas distintas em uma aprendizagem colaborativa. Na UNILA, o objetivo do Tandem é unir falantes de português com falantes de espanhol para que, por meio de atividades de conversação, ambos aperfeiçoem seus conhecimentos linguísticos e culturais nos dois idiomas, promovendo a integração entre os discentes. Geralmente, na universidade, o Tandem é oferecido em formato de projeto de extensão, mas, algumas vezes, é utilizado nos componentes curriculares de línguas adicionais e estrangeiras por alguns docentes, conforme discutem Tirloni e Rammé (2015).

ensino de idiomas estar mais centrado nas competências de leitura e comunicação oral e escrita; já aspectos relacionados à cultura, à identidade, ao trabalho com o discurso podem estar mais distantes e, portanto, não serem tão destacados tanto nas práticas quanto nos imaginários dos estudantes.

Especificamente sobre a leitura e a escrita nesse modelo virtual, os discentes sinalizaram o seguinte:

Gráfico 2 - Facilidade de leitura e escrita em modalidade *on-line*



Fonte: Dados dos pesquisadores (2021).

Sobre o que evidenciam os gráficos acima, notamos que poucos alunos consideraram escrever e ler de forma *on-line* muito fácil, a maioria ficou entre razoável e fácil, alguns ainda marcaram como difícil e muito difícil.

A respeito de quais seriam as dificuldades da produção escrita, parte dos estudantes afirmou não ter dificuldades, e os que disseram ter, citam questões sobre a formalidade do texto, as regras gramaticais

e o desconhecimento da língua adicional. Neste último caso, podemos retomar a informação de discentes que não tinham ainda conhecimento do português antes de estarem na UNILA. Novamente, um estudante sinalizou a questão tecnológica, enfatizando, mais uma vez, essa faceta problemática, frequente em mais questões.

Sobre a última pergunta, que era aberta, na qual deveriam apresentar livremente respostas discursivas, os estudantes puderam expressar dificuldades e experiências nas disciplinas de PLA no semestre realizado e até expectativas futuras com relação à continuidade do curso, pois há pelo menos mais um semestre subsequente no CCE⁹. Três estudantes apenas mencionaram que gostaram das aulas e avaliaram as disciplinas como positivas, mesmo sendo em ambientes virtuais; já outros dois discentes afirmaram que prefeririam aulas presenciais, que as aulas seriam, para eles, melhores se não fossem *on-line*. Tal postura retoma, em partes, que, apesar das tentativas de uso das ferramentas virtuais, ainda estamos em estágio incipiente nas práticas de ensino e aprendizagem à distância.

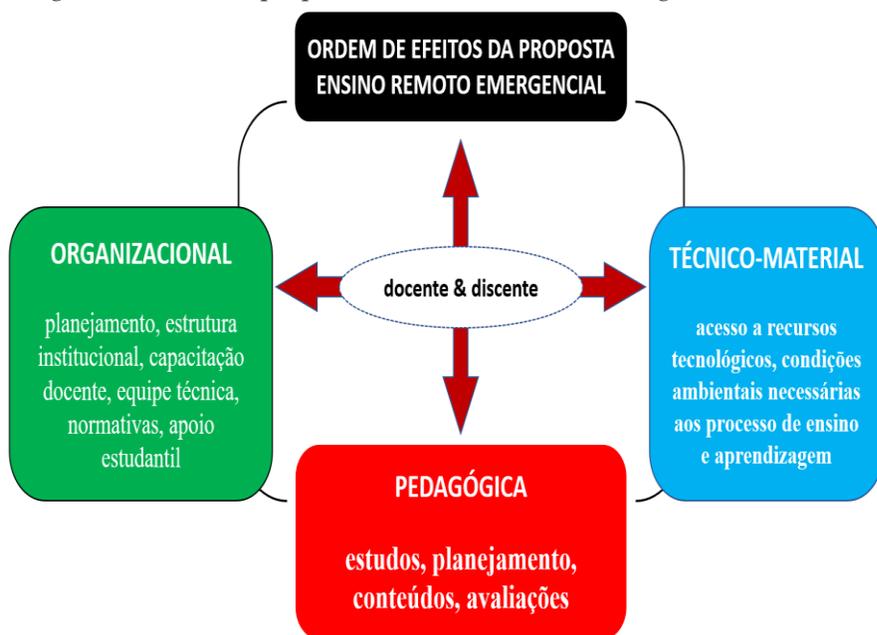
Semelhante posicionamento foi citado por outro aluno que destacou a falta de diálogo em grupo e outro, ainda, que ficar em frente à tela é cansativo, principalmente quando há atividades de leitura. Outro manifestou a dificuldade de entrar nas aulas síncronas e o acompanhamento das aulas assíncronas, já que os dois momentos poderiam ter conteúdos sequenciais e, assim, complementares. Um aprendiz informou ter dificuldades para o envio de trabalhos por não possuir *notebook*, como vimos anteriormente. Por fim, um estudante afirmou participar das aulas porque é “obrigado”, resposta bastante surpreendente no ensino superior, porque nesse estágio da educação não há ou não deveria haver uma obrigação para a sua formação. A menos que quisesse dizer que não estava satisfeito com o componente curricular de língua adicional para a sua formação, porém, tanto a escolha

⁹ Em alguns cursos, como já informado, existem três semestres de línguas adicionais.

profissional como a opção por determinada universidade, em última instância, é do estudante, a partir do que a instituição oferece como proposta.

Depreendemos que há bastante divergências entre os participantes das disciplinas, mas as questões de ordem técnico-material, institucional, pedagógica e psicológica perpassam os depoimentos relativos à situação emergencial vivida. A sistematização visual que segue (Figura 1) procura organizar as análises realizadas ao longo desta seção do capítulo no que diz respeito às respostas dos discentes aos questionários nas perspectivas dos docentes do componente curricular. Com isso, foi possível compreender este contexto complexo, considerando a perspectiva do estudante e do docente e entendendo que ambos foram (ou são) impactados por esse novo modelo de ensino e aprendizagem no que se refere às conquistas, dificuldades e desafios.

Figura 1: Efeitos da proposta do Ensino Remoto Emergencial (ERE)



Fonte: Elaborado pelos pesquisadores (2021).

Algumas considerações

Como dissemos no início do capítulo, nosso principal objetivo era avaliar os efeitos do ensino remoto, particularmente suas implicações no ensino de Português como Língua Adicional (PLA), partindo da visão dos discentes acerca das alterações e das dificuldades impostas pela mudança de suporte e dispositivos de aprendizagem de língua nas modalidades oral e escrita. Pretendíamos compreender os desafios impostos pelo contexto do ERE, entre os quais a questão do acesso à internet e dos aspectos em torno de ambiente de estudo; se isso afetaria direta ou indiretamente o processo de ensino-aprendizagem. Uma de nossas perguntas iniciais levaram-nos a verificar o que poderia ser mais desafiador nesse contexto: as questões de ordem mais didático-pedagógicas ou mesmo aquelas ocasionadas pelas tecnologias às quais docentes e discentes tornaram-se codependentes.

Como discutimos na última seção, a partir das análises e discussões dos dados apresentados pelos discentes, esquematizados na Figura 1, os desafios se traduziriam em três ordens como efeitos da proposta do Ensino Remoto Emergencial, somando-se aos velhos desafios do ensino de português como língua adicional em contexto intercultural e plurilíngue, cujo enfoque é promover o letramento acadêmico crítico. Aos efeitos organizacional, técnico-material e pedagógico se somaria a ordem psicológica que, embora não se materializasse de modo notável no processo de ensino e fácil de se descrever, afetaria tanto o docente quanto o discente, posto que as dificuldades internas ao ensino e as externas movidas pela crise sanitária eram constitutivas. A falta de recurso técnico-material, o isolamento e a distância de suas famílias, por um lado, e a “obrigatoriedade” de adaptação (de docente e discente) sem muito preparo a uma modalidade de ensino diferente da habitual, por outro lado, permitem-nos inferir que, geralmente, são muito maiores os desafios e as dificuldades para ensinar-aprender PLA (oral e escrito) na virtualidade do que

os êxitos que se possam comemorar da educação remota no contexto da crise.

A pandemia de Covid-19 em curso desde o início de 2020 e prolongada até, pelo menos, o primeiro semestre de 2022 afetou e tem afetado diretamente todas as esferas sociais. O ensino de línguas, apesar de já aventurar-se nas experiências com as novas possibilidades tecnológicas em suas práticas de ensino e aprendizagem, foi atingido e provocado a buscar alternativas teóricas, metodológicas, estruturais/materiais viáveis neste cenário de incertezas e urgências. Como em outros campos da educação, as estratégias de ensino e aprendizagem de português como língua adicional passaram a enfrentar inúmeros desafios que nós, docentes, tivemos que experimentar, sejam elas: plataformas de ensino, lidar com mudança da leitura em papel para a leitura em tela, criar, adaptar e repensar conteúdos e materiais didáticos, desenvolver diferentes formas de avaliação, implementando o monitoramento da aprendizagem. Sabemos, até como um lugar comum, que o mundo não será o mesmo depois da pandemia e vislumbramos que o ensino de línguas também não será o mesmo depois de todas as experiências urgentes vividas neste período. O desejo é que todas essas aprendizagens contribuam significativamente para repensarmos nossas práticas profissionais e pessoais.

Referências

BRASIL. **Lei nº 12.189, de 12 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12189.htm.

Acesso em: 25 out. 2021.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./ jun. 2011.

BLOMMAERT, J. Citizenship, language and superdiversity: towards complexity. In: **Journal of Language, Identity and Education**, v. 12, n. 2, p. 193-196, 2013.

BUNZEN, C. O ensino de língua materna em tempos de pandemia. In: RIBEIRO, A. E;

MATTOS VECCHI, P. de (Org.). **Digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. São Paulo: Parábola, 2020. p. 21–30.

COSCARELLI, C. V. Ensino de língua: surtos durante a pandemia. In: RIBEIRO, A. E.; MATTOS VECCHIO, P. de (Org.). **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. São Paulo: Parábola, 2020. p. 15–20

HODGES, C. et al. **The Difference Between Emergency Remote Teaching and On-line Learning**. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-on-line-learning>. Acesso em: 30 mai. 2020.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (Org.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. 1 ed. Pelotas: Educat v. 1, , 2014, p. 21-48.

MORAN, J. **O que é Educação a distância**, 2003, s/p. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2020.

PAIVA, V. L. M. de O. e. Aplicativos móveis para aprendizagem de língua inglesa. **Polifonia**. Cuiabá-MT, v. 24, n. 35/1, jan-jun. 2017, p. 10-31. Disponível em: <file:///C:/Users/franm/Downloads/6025-Texto%20do%20Artigo-19653-1-10-20171230.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2021.

SANTOS, J. M. P. dos. **Proposta de critérios para elaboração de unidades temáticas e de enunciados de tarefas em contexto de ensino de PLE no CELIN - UFPR**. 149f. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em:

<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/37950/R%20-%20D%20-%20JOVANIA%20MARIA%20PERIN%20DOS%20SANTOS.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 25 out. 2021.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2009. p. 127-172.

TIRLONI, L. P.; RAMMÉ, V. Tandem, autoavaliação e a autonomia na aprendizagem de línguas estrangeiras. **Revista Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. 54, v.3, p. 457-482, out./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8647375/14330>. Acesso em: 09 nov. 2021.

UNILA. **Projeto Pedagógico Ciclo Comum de Estudos**. Foz do Iguaçu, 2013a. Disponível em: <https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/PPC2%20do%20CICLO%20COMUM.pdf>. Acesso em: 30 out. 2021.

UNILA. **Regimento Geral da Universidade**. Foz do Iguaçu, 2013b. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/institucional/documentos-oficiais/regimento-geral-da-unila/view>. Acesso em: 28 out. 2021.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. **Ethnic and Racial Studies**, v. 30, n. 6, p. 1024-1054, 2007.

ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NA “PÓS-PANDEMIA”: reflexões e experiências para o contexto universitário

Milan Puh
USP

José da Silva Simões
USP

Introdução

Este capítulo se coloca à tarefa de discutir os aprendizados adquiridos durante a pandemia de covid-19, não somente para identificar as inúmeras perdas e dificuldades que encontramos desde março de 2020, mas também para considerar a necessidade de preparação para futuras situações, nas quais será imprescindível agir conjuntamente diante de desafios coletivos. Partimos também do pressuposto de que o trabalho em ambientes virtuais e/ou remotos foi drasticamente ressignificado e que alguns direcionamentos, senão diretrizes, devem ser pensados para que a qualidade de ensino e de vida humana sejam maiores.

Quando pensamos em contexto pós-pandêmico no momento em que este texto foi produzido (outubro de 2021), ainda estamos rodeados de incertezas e uma falta geral de previsibilidade de como se desenrolará a situação no Brasil. Nessa época, o país contava, lamentavelmente, com 600 mil vítimas da doença, além de padecer com a política sanitária desastrosa e perversa de uma grande parte de elites nacionais.

Sendo assim, passamos, concretamente, um ano e meio, isto é, praticamente quatro semestres inseridos em um ambiente de ensino remoto emergencial. Tal fato expôs muitas fragilidades na formação docente, bem como na gestão pública do próprio ensino. Muitas das estratégias de aprendizagem foram colocadas em xeque e também houve bastante experimentação por parte dos profissionais envolvidos nos processos educativos, fatos esses que nos estimularam a refletir quais seriam os possíveis ganhos que poderiam ser aproveitados no chamado “novo normal”, ou como preferimos, no período pós-pandêmico. Vale esclarecer que, provavelmente, será difícil separar ou colocar um marco temporal que dividiria o tempo em pandemia e não-pandemia, talvez seja mais prudente pensarmos em pré-pandemia e pandemia como delimitadores no modo como concebemos o ensino, especialmente aquele de línguas. Ou ainda, se formos utilizar o termo o prefixo pós-, quiçá seja interessante pensar não como o término, mas como um fato consumado que não pode ser negado. Portanto, a saída será lenta e gradual, talvez em alguns lugares não-definitiva, precisando ser pensada dentro das possibilidades e oportunidades oriundas das experiências positivas e negativas do ensino totalmente on-line, ou seja, remoto.

Os autores deste capítulo são docentes de uma universidade pública paulista, atuando na formação de professores de língua alemã em duas instituições, Faculdade de Educação (doravante FE-USP) e Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (doravante FFLCH-USP), ambas responsáveis pela formação das/os futuras/os docentes da língua alemã. O primeiro contato profissional desses docentes aconteceu imediatamente antes da pandemia. Isso significa que a colaboração se deu quase em sua totalidade no contexto pandêmico, exigindo que fossem pensadas estratégias e ações que pudessem garantir, diante das circunstâncias, uma melhor formação para com aquelas pessoas das suas aulas. As disciplinas ministradas envolvem a fase de estágio supervisionado. Essa característica das disciplinas foi central para o estabelecimento de uma colaboração mais intensa,

uma vez que muitas instituições de ensino nas quais a língua alemã é ensinada tiveram que lidar com muitos desafios provindos da pandemia, limitando a possibilidade do estágio supervisionado. Ao mesmo tempo, os dois ministrantes da disciplina se encontravam com dificuldades internas que demandavam bastante estudo e troca de informações, com vistas a evitar a evasão e possibilitar maior aprendizagem nessa condição atípica.

Idealmente a disciplina da *Metodologia do Ensino de Alemão* (MELA) se daria em dois semestres: o primeiro deles é reservado às atividades de estágio (90 horas) que contemplam leituras, discussões e, principalmente, observações de aula nos locais onde se ensina alemão; já no segundo, as atividades de estágio concentram-se, em sua grande maioria, na preparação e realização de minicursos de língua alemã por parte do corpo discente. Para um aprofundamento sobre a estrutura do curso, Grilli e Puh (2021) traçam um mapeamento da disciplina em seu artigo e expõem a divisão de módulos, os temas abordados e as especificidades do ano de 2020. Da mesma forma, nas Atividades de Estágio supervisionadas na FFLCH-USP, idealmente os estudantes eram convidados a fazer excursões didáticas com o docente das escolas bilíngues do Ensino Básico, públicas e particulares, nas quais há ensino de alemão como língua estrangeira. As propostas de observação presencial de aulas eram orientadas por roteiros com foco em várias especificidades do contexto de aula. Ainda na FFLCH-USP, o mesmo professor atua nas disciplinas de Língua Alemã e nelas, em função de decisões didáticas do colegiado de docentes da Área de Alemão, o conteúdo programático vem sendo orientado pela coleção didática *DaF kompakt* (BRAUN/DOUBEK *et al.* 2006a, 2006b e 2006c) com o suporte do pacote de atividades on-line para a plataforma Moodle disponibilizado pela editora.

Com a instalação das medidas de combate à pandemia no Estado de São Paulo, as aulas passaram a ser ministradas exclusivamente de modo remoto e ainda em uma condição emergencial. Isso se estendeu pelos próximos três semestres, trazendo a cada semestre uma nova realidade com novas

demandas e especificidades. Com isso, evidencia-se a demanda de uma futura preparação para momentos de excepcionalidade (podemos questionar se na educação não estamos sempre falando de um estado de exceção), levando em consideração os períodos/estágios em que será preciso planejar e realizar determinadas ações. Para que isso possa ser articulado, os dois docentes entenderam que é necessário fazer os devidos estudos sobre como trabalhar com presencialidade/virtualidade, sincronicidade/assincronicidade, analógico/digital numa abordagem que envolva uma formação pelo letramento em suas diversas facetas.

Tornou-se evidente que partes do processo de ensino-aprendizagem poderiam se realizar fora de sala de aula chamada “tradicional”, temporal e espacialmente, e também em ambiente virtual. Ao mesmo tempo, evidenciou-se de forma bastante clara e consensual de que não é possível prescindir de encontros presenciais efetivos em que há trocas entre todos os envolvidos naquele processo. Assim, somos de opinião que é importante considerar essa experiência, inclusive justamente para estarmos cientes dos riscos que ela representa para a educação, trazendo indicações e prosseguimentos que podem ser contemplados por docentes em diferentes disciplinas do conhecimento humano, e especialmente no ensino da língua alemã em suas especificidades.

Por isso, nas próximas páginas (re)visitaremos alguns conceitos basilares para a discussão, tais como: híbrido, remoto, remoto emergencial, curadoria digital, pandêmico, entre outros. Esses elementos nos parecem centrais para uma apresentação do modo como trabalhamos e adaptamos as nossas disciplinas às novas condições e a uma perspectiva de colaboração docente mais intensa. Em seguida, comentaremos efeitos e resultados do trabalho em 2020 e 2021, trazendo os principais resultados/mudanças nas disciplinas nos quatro semestres, e incorporando as principais observações e exemplos sobre os processos de autonomia, individualização e (auto)reflexão em atividades específicas. Em um terceiro momento, faremos uma

discussão final sobre a pós-pandemia com nossas projeções, sugestões e encaminhamentos sobre como trabalhar individualmente, em conjunto e institucionalmente.

Práticas e reflexões sobre o ensino remoto e a aprendizagem em período pandêmico

Iniciamos as considerações teórico-metodológicas necessárias para podermos contextualizar melhor a experiência obtida nos dois anos de pandemia, e claro, pensar em um momento posterior a sua(s) fase(s) mais aguda(s). Se até 2020 já existia uma proliferação grande de termos referentes aos ambientes de ensino, com o tempo, esses foram se alargando e expandindo a ideia/o imaginário tradicional de “sala de aula”. Com a pandemia, esse tema ficou só mais complexo e nebuloso terminologicamente. Porém, aqui não se trata somente de terminologia, mas também de possibilidades de entendimento e encaminhamento de modos de abordar determinados assuntos no ensino (de línguas). Assim, serão discutidos alguns dos termos essenciais/fundamentais para pensarmos melhor o futuro do ensino e, em termos gerais, da educação, severamente afetada por tudo que aconteceu no Brasil e no mundo todo.

Portanto, podemos falar em ensino emergencial, ensino remoto, ensino à distância, ensino híbrido, ensino síncrono e assíncrono dentre várias possibilidades, sendo a sua discussão e compreensão uma das futuras necessidades de quem trabalhará enquanto docente. Nesse contexto pedagógico, saber minimamente diferenciar e se posicionar frente às diferentes possibilidades de criar e atuar profissionalmente, aproveitando o máximo das vantagens e também mitigando as desvantagens de cada uma das concepções que estarão em circulação, são ações impreteríveis. Aqui não entraremos necessariamente em uma discussão sobre o uso de termo “ensino”, e não aprendizagem ou estudo, uma vez que, no caso do ensino, trata-se de um processo mais amplo que envolve planejamento e execução de uma série de atividades para além de aprendizagem de e dentro de uma língua ou seu estudo.

Do mesmo modo, não entraremos em discussões abrangentes sobre aspectos educativos que estariam voltados para o sistema brasileiro e mundial, bem como sobre mudanças pelas quais esses sistemas estão passando. Nesse sentido, encontramos-nos numa posição intermediária que envolve o trabalho do/da professor/a que tem que se preocupar com o modo como vai efetivar os processos de ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, estar ciente de que a educação como um todo passará por mudanças, conseqüentemente, será necessário também pensar em soluções colaborativas-coletivas.

Podemos começar dizendo que há estudos, como o de Joye, Rocha e Moreira (2020), que apontam para 27 diferentes definições para o que se conhece hoje como EaD¹. Como já comentamos, é importante saber por onde ir para que essa quantidade avassaladora de termos, referente a um modo de estudar que extrapola a sala de aula no sentido tradicional, não seja paralisante. Temos que entender que futuramente haverá outras definições e que a humanidade sempre está procurando definir modos e

¹ “Estudo Independente (Peters, 2001); Estudo por Correspondência (Moore & Kearsley, 2010); Aprendizagem Flexível (Formiga, 2009); Ensino Híbrido, Aprendizagem Mista ou Blended-Learning, Educação bimodal (Bacich, Tanzi Neto & Trevisani, 2017); Ensino Flex (Moran, 2017); Educação Semipresencial (Brasil, 2004); Educação On-line (Silva, 2011); Educação a Distância – EaD (Moore & Kearsley, 2010); Educação a Distância Digital - EaDD (Rocha, Joye e Moreira, 2020); Educação Aberta e a Distância – EaD (Peters, 2001); Educação a Distância on-line – EaD on-line (Borba, Malheiros e Amaral, 2011); Tele-Educação (Foresti, 2001); Aprendizagem Eletrônica ou E-Learning (Valente, 2009); Aprendizagem Baseada no Computador ou Computer Based Learning (Valente, 2009); Aprendizagem em Pequenas Doses ou Micro-Learning (Richard, 2016); Aprendizagem com Mobilidade ou Mobile-Learning (Carvalho, 2013); Aprendizagem Imersiva ou I-Learning (Mattar, 2012); Aprendizagem Ubíqua ou U-Learning (Huang et al., 2011); T-Learning ou Aprendizagem por Televisão Inteligentes (Caran, 2012); Aprendizagem Aberta (Bates, 2017); Educação Virtual e Ensino Virtual (Kenski, 2012); Cursos On-line Massivos (Andrade e Silveira, 2016); Aprendizagem Baseada na Web ou Web-Based Learning (Cook, 2007), ensino remoto, ensino emergencial, atividades educativa emergenciais” (JOYE, ROCHA E MOREIRA, 2020, p.5-6)

conceitos de trabalhar determinados assuntos. Por mais importante que seja estarmos atualizados, não é possível humanamente fazê-lo na velocidade que aparece. Isso faz com que estejamos mais “sustentáveis” com o consumo de teorias e chamados métodos de ensino que estão ao nosso alcance, porque além de conhecimento especialista, precisamos sempre procurar manter um conhecimento generalista que nos ajude a lidar com constantes mudanças. Nesse ponto, novamente encontramos respaldo nas três autoras, quando propõem algum tipo de trabalho com **desenho universal para aprendizagem** (DUA), pelo fato de lá estarem alguns princípios que podem dar certa flexibilidade, envolvendo modos múltiplos de apresentação, ação e expressão e implicação, engajamento e envolvimento, como sugere também Böck (2019). Cabe lembrar que, por mais que possam existir alguns elementos comuns para nas situações de aprendizagem, elas sempre receberão um tratamento local, traduzindo o que é geral em específico, um trabalho contínuo realizado por docentes.

Cabe mencionar que existe um senso comum, tanto geral, como na própria área específica de ensino, de que o/a professora deve sempre se reinventar e manter-se em sintonia com que há de novo, apesar de que esse “inovar” nem sempre garanta um melhor ensino, pelo menos só isso não. Por isso o nosso escopo ficou um pouco mais reduzido, pensando principalmente na diferença entre o **ensino remoto emergencial** (ERE), instalado com a pandemia, e o **ensino a distância** (EaD) já existente, mas que também ganhou uma nova “roupagem” na atualidade, muitas vezes, gerando confusões entre eles.

Pesquisadores como Hodges *et al.* (2020) comentam que a principal diferença entre os dois se dá no quesito preparação e sistematização, considerando que o EaD, mediado pelas tecnologias digitais-on-line, vem sendo desenvolvido em diferentes partes do mundo há mais de 20 anos, recebendo bastante atenção pelo estado brasileiro. Há um debate, aqui mais especificamente na área acadêmica e educativa, sobre a qualidade de ensino que pode ser oferecido, ao lançar mão de algum tipo de

ensino a distância, fazendo com que se façam críticas que foram levadas para o ensino emergencial, que acabou tornando-se uma necessidade, para a grande parte de países. Para os mesmos autores, o caráter emergencial traz uma certa flexibilidade de modos de ensino, os quais exploraremos mais detalhadamente na segunda parte do texto em que refletiremos sobre a experiência nas disciplinas voltadas para a formação de futuras e futuros professores de língua alemã. Ainda acrescentam que nesse contexto também seriam previstas equipes de treinamento que envolveriam não somente docentes e discentes, mas também o corpo técnico-administrativo, o que nem sempre é o caso em muitas instituições e que acaba sendo solucionada com equipes técnicas contratadas e formadas para esse tipo de auxílio e com recursos educacionais abertos nos quais será possível se (in)formar.

Há pesquisas (CORRÊA, 2020; AMANTE, QUINTAS-MENDES, 2018) que também trabalham justamente em uma outra proposta de consolidação da EaD que utiliza a letra “A” maiúscula, por se referir ao termo *aberta*, entendendo como necessário oferecer maior acesso à educação por meio de oferecimento de espaços coletivos, colaborativos e abertos, ainda mais essenciais em momentos quando acessos a instituições e ambientes públicos físicos sejam mais restritos (como foi o caso com a pandemia atual).

A própria condição de emergencial nos chama a refletir como agir em situações extremas, como em alguma catástrofe natural, por exemplo. Hoje em dia já existem práticas e treinamentos bem estruturados em caso de terremoto ou furacão, uma eventualidade diferente de uma pandemia sanitária, a qual, porém, provavelmente não será a única, fato esse a ser considerado para futura referência. Por outro lado, nesse período todo de ERE já foram adquiridas experiências e conhecimentos que já poderiam ser articulados de tal maneira que, em outras situações, pudéssemos estar mais preparados para reagir ao inesperado. Temos claro que, por mais tentador que seja considerar ERE como uma base para futura padronização de ensino, trata-se de uma proposta emergencial que tem que ser (re)pensada enquanto tal no

futuro, apesar de ter influenciado bastante o modo como pensamos o ensino hoje. Assim, temos que evidenciar as suas necessidades e limitações para que cada vez menos nos surpreendamos com novas circunstâncias, sejam elas excepcionais ou não, oferecendo não somente recursos formais, mas também informais e sociais para que possamos apoiar todas as pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, sem centralizar novamente o professor como principal responsável.

O ERE obrigou os docentes a minimizar desencontros perceptuais próprios e afins às aulas on-line síncronas, decorrentes de dificuldades técnicas e dificuldades de manejo das mídias, tais como acesso limitado à internet, ou mesmo às máquinas, uma vez que os computadores dos alunos, muitas vezes, são compartilhados com membros da família em horários distintos. Tal percepção levou naturalmente os professores a facilitar a interação negociada entre os aprendizes e entre aprendizes e professores, o que resultou positivamente na ampliação do repertório técnicos dos dois grupos (discentes e docentes), bem como em ajustes no uso indiscriminado de mídias que poderiam levar à dispersão, como é o caso de videoaulas encontradas no *YouTube*, ou, mais recentemente, por meio de *drops* didáticos encontrados em plataformas como *Twitter*, *Instagram*, *Tik Tok* ou *Facebook*. Tem sido tarefa dos professores ressignificar o uso destas mídias como forma de ampliar o potencial de aprendizagem e retenção de conteúdo de forma reflexiva. Essa prática necessariamente provocou a participação de professoras/es no processo de aquisição de novas estratégias de ensino a partir da experiência prévia dos aprendizes, conhecedores de ambientes mediáticos, até então desconhecidos por boa parte do professorado, levada a aprender a fazer uma “curadoria digital”, tal como apontam, por exemplo, Silva, Almeida e Costa (2021). Na seção seguinte ampliamos estes raciocínios, incrementando-os com as reflexões acerca de uma determinada mudança de paradigma de estratégias de ensino e aprendizagem, que passaram a ser influenciadas pelas dificuldades e possibilidades suscitadas pelo ambiente virtual .

Isso quer dizer que não significa que precisamos/podemos aderir ao modo como EaD tradicionalmente se estrutura, refletindo também sobre as possibilidades de se organizar um ensino que leve em consideração as complexidades e desigualdades da sociedade brasileira, as quais ficam muito mais evidentes quando não se trata de uma situação esperada. E, em última instância, mesmo que sejam importantes a discussão terminológica e a definição dos enquadramentos teórico-metodológicos, vale ressaltar que elas não devem chegar necessariamente antes de entendermos o contexto e o momento que nos encontramos. Essa realidade indica que haverá algum tipo de combinação de elementos de diferentes propostas de ensino, atualmente chamadas de ensino híbrido, cujo apelo temos percebido ser muito grande, reforçado por determinados setores da sociedade enquanto uma modalidade de ensino promissora.

Após a pandemia será, de fato, difícil continuar com um ensino com base no mesmo entendimento do que seria construir conhecimento, desenvolver metodologias, currículos, tecnologias ou processos de aprendizagem, tal como comenta Moran (2017), pois híbrida não é somente a sala de aula, mas todo o entorno que compõe o que chamamos de ensino, e também, de educação. Novamente, o entendimento dos entrelaçamentos “dos diferentes no mesmo” exige um olhar atento para além da tecnologia e em direção às necessidades atuais múltiplas que encontramos no Brasil, sendo esta uma das principais críticas à desigualdade tecnológica, criada por e reforçada pela desigualdade social. Porém, pensando especificamente o ensino sobre aprendizagem on-line, deve-se considerar seus diferentes aspectos, ou dimensões, como constata MEANS *et al.* (2014): modalidade (não)presencial, ritmo individual-coletivo, proporção aluno-professor, pedagogia expositiva-prática-exploratória-colaborativa, papel do professor, papel do aluno, (as)sincronia da comunicação, papel das avaliações e fonte de devolutiva. Algumas dessas dimensões serão exploradas nas próximas seções com a apresentação das soluções dadas pelos dois docentes nas suas disciplinas e que podem oferecer algumas reflexões sobre o pós-pandêmico.

Aprendizados para a prática de ensino e aprendizagem em período pós-pandêmico

A experiência vivida nestes quatro semestres (2020-2021) no contexto de ERE permite ainda uma análise das práticas de ensino/aprendizagem para a qual trouxemos os conceitos de macroestratégias teórico-metodológicas do **pós-método** (Kumaravadivelu, 2003) e também a perspectiva dos **princípios metodológicos de ensino/aprendizagem, orientados para a ação comunicativa** (*Handlungsorientierung*), retomados por Funk (2010). A escolha foi feita justamente para permitir um diálogo prático-teórico que o presente momento exige, uma vez que grande parte dos resultados e experiências foi gerada de modo emergencial em uma situação excepcionalidade, carecendo de um aprofundamento mais teórico para o qual o texto convida com o intuito de chegarmos a futuras prospecções.

Este entrelaçamento teórico-prático se refere às disciplinas de *Língua Alemã* no Bacharelado em Letras (FFLCH-USP), como as disciplinas da formação de professores de alemão da Licenciatura em Letras (*Aquisição-Aprendizagem de Alemão como Língua Estrangeira e Atividades de Estágio (Alemão)* da FFLCH-USP e *Metodologia do Ensino de Língua Alemã I e II* da FE-USP). Para a discussão proposta neste trabalho, destacamos os seguintes conceitos que, a nosso ver, culminam numa mudança de comportamento de docentes e de futuros professores em formação inicial: (1) o incentivo à reflexão a respeito da própria aprendizagem, (2) o processamento reflexivo do insumo para um produção orientada para a ação, (3) a individualização e personalização dos contextos de ensino e aprendizagem, (4) a autonomia dos aprendizes, (5) a aprendizagem colaborativa e (6) a construção de redes a partir da análise sobre a pluralidade de realidades de ensino/aprendizagem de alemão como língua estrangeira.

*

(1) incentivo à reflexão a respeito da própria aprendizagem -

As condições inicialmente adversas do ERE suscitaram a necessidade de que professores e alunos inicialmente identificassem suas dificuldades e possibilidades, tanto de ordem técnica, como de suas habilidades para processar o conhecimento no ambiente virtual. Nesse sentido, como docentes, julgamos que era importante promover e incentivar a reflexão sobre as próprias habilidades e capacidades, desenvolvendo assim uma aprendizagem voltada à solução ou atenuação de problemas.

Nas disciplinas de *Língua Alemã* (I, II e IV) da FFLCH-USP, a par das atividades de automatização propostas pelos materiais didáticos, parece ter sido importante desenvolver a capacidade de refletir sobre o próprio aprendizado. O docente orientou os alunos a construir *portfólios reflexivos* de final de curso, preparados paulatinamente ao longo do semestre em questão. A proposta permitiu que os alunos promovessem um distanciamento necessário dos produtos, como forma de avaliar sua própria atuação como aprendiz e de identificar – eles mesmos – o grau de relevância dos conteúdos desenvolvidos individualmente ou sob a orientação dos professores, ou ainda em negociação com os demais aprendizes. A cada lição, os alunos tiveram que entregar 10 exercícios, sendo 5 deles obrigatórios e 5 facultativos a partir de um rol estabelecido previamente pelo professor. Ao final do semestre, os alunos tiveram que apresentar uma reflexão sobre os exercícios que julgaram mais relevantes para o seu aprendizado, criticando, inclusive, aqueles que consideravam pouco desafiadores ou descartáveis.

Para as disciplinas pedagógicas e estágios supervisionados da Licenciatura em Letras da FFLCH-USP (*Aquisição/Aprendizagem de Alemão como Língua Estrangeira e Atividades de Estágio*), os alunos também prepararam portfólios nos quais registraram suas reflexões a respeito de cada uma das atividades desenvolvidas ao longo do semestre, tais como a apresentação de seminários, realização de exercícios teórico-práticos de análise de livros didáticos de diversas épocas, construção de uma sequência didática com foco em conteúdos específicos do ensino de língua

alemã como língua estrangeira (vocabulário, gramática, habilidades: ouvir, falar, ler e escrever em alemão), desenvolvimento de projetos e uso de jogos).

No caso das duas disciplinas da Licenciatura realizadas na FE-USP (*Metodologia do Ensino de Alemão I e II - MELA I e MELA II*) foram propostas também diversas atividades que incentivassem os alunos a refletirem sobre o modo como aprendem numa perspectiva que permita que se entendam melhor como aprendizes de alemão, concomitante ao desenvolvimento de sua personalidade docente. Os alunos receberam uma lista no primeiro semestre e um formulário digital no segundo semestre de 2020 para que pudessem expressar suas representações e atitudes referentes ao estudo de alemão, utilizando essas primeiras colocações ao se confrontarem com arcabouço teórico voltado para teorias de aquisição e aprendizagem de línguas trabalhado ao longo do MELA I. Dessa maneira, também foram questionados certos mitos e sensos comuns sobre o lugar do falante nativo, ensino de gramática, necessidade de estudo no exterior, o lugar do material didático, correção e avaliação, para nomear alguns dos itens/tópicos considerados como elementos que afetam a aprendizagem da língua.

Posteriormente, os estudantes elaboraram um ensaio autorreflexivo sobre a sua história individual de aprendizagem e, em seguida, um ensaio teórico-metodológico, no qual tensionavam as discussões e leituras feitas na disciplina com suas próprias ideias e experiências. Nesse sentido, a última atividade (avaliativa) do (segundo) semestre também era o relatório final, no qual os alunos tinham que colocar as suas reflexões e conclusões sobre as observações do ensino em sala de aula (MELA I) e sobre prática docente em instituições de ensino de alemão (MELA II), ou ainda sobre a produção de materiais didáticos que preveem sensibilização linguística e cultural sobre o alemão e as línguas teuto-brasileiras. Todas as produções estavam armazenadas na pasta coletiva da disciplina, num provedor on-line digital difundido, assim permitindo que os participantes da disciplina

pudessem também ler e analisar as produções de seus colegas, confrontando ideias e visões, o que extrapolava os exercícios feitos em sala de aula, algo que o ambiente virtual permite.

Nos depoimentos dos alunos da FFLCH-USP, registraram-se relatos que vão de um estranhamento inicial da migração para o ERE até a instrumentalização gradual alcançada por cada um dos aprendizes ao longo dos quatro semestres de ERE. Esses relatos trazem não só reflexões sobre os avanços, mas também sobre as angústias dos alunos em relação à instabilidade emocional gerada pelo isolamento social e a insegurança sanitária, aumentada de forma exponencial, principalmente entre o último trimestre de 2020 e o primeiro semestre de 2021. O mesmo pode se observar no MELA I e II, pois o começo da pandemia exigiu uma migração que não foi efetivada num mesmo ritmo por todos os envolvidos, estabilizando-se de uma certa maneira no segundo semestre 2020 para se desestabilizar em 2021, devido ao gradual retorno de algumas atividades à presencialidade, o que fez com que os conhecimentos e ideias sobre aprendizagem tivessem que ser novamente repensadas.

A despeito da histórica crítica ao EaD, os alunos relatam que foi perceptível o engajamento dos docentes em prol de um melhor aproveitamento do trabalho desenvolvido, destacando as novas técnicas de ensino promovidas pelos docentes, mesmo que reconhecendo algumas dificuldades e desafios circunstanciais e pessoais. Com efeito, a necessidade de se trabalhar à distância, isto é, remotamente, fez com que um tema não tão central no ensino de alemão precisasse ser olhado criticamente para que algumas atitudes e ações fossem colocadas em prática/fossem efetivadas.

(2) processamento reflexivo do insumo para uma produção orientada para a ação (*Handlungsorientierung*) - As novas estratégias didático-pedagógicas assumidas pelos docentes no contexto de produção de textos em ambiente virtual a escolhas importantes de processamento dos insumos, oferecidos tanto pelos professores, como propostos pelos próprios aprendizes a partir do foco das aulas específicas. A pesquisa em ambiente virtual permitiu

que os alunos pudessem avaliar os textos encontrados segundo seu valor cultural, historicamente ancorados no contexto social. Os *insumos* passam a ser *significativos como fruto nessa negociação entre aprendizes e entre professor e aprendizes*. Nesse sentido, a *atividade heurística intuitiva dos aprendizes* foi aguçada a partir dessa demanda que se apresentou durante o ensino remoto. Essa prática de negociação na escolha de conteúdos e insumos significativos e estruturantes deve e deverá futuramente levar em conta a necessidade de aplicar critérios de filtragem dos insumos, de acordo com a tarefa específica a ser desenvolvida, com o produto perspectivado (*output*).

Os alunos de *Licenciatura em Letras (Alemão)* da FFLCH-USP foram estimulados a investigar estratégias de ensino em ambiente virtual e a propor adaptações das atividades de desenvolvimento das habilidades de ouvir, falar, ler e escrever ao ambiente remoto, como forma de instrumentalizar-se para a nova realidade de ensino pós-pandemia. Afinal, está claro que novas formas de ensino deverão emergir da experiência vivida nestes já dois anos de isolamento social, uma vez que eles mesmos foram compelidos ao aprendizado em ambiente remoto durante sua formação inicial como professores de alemão como língua estrangeira. Os tópicos usuais presentes nas disciplinas pedagógicas de formação de professores foram discutidos e reflexivos sob o prisma da nova realidade de ERE. Os alunos dedicaram-se a buscar alternativas para o ensino de tópicos gramaticais, de estratégias avançadas de leitura em ambiente digital, de novas possibilidades de compreensão visual-auditiva a partir de conteúdos divulgados em redes sociais, além de investigar os acertos de jogos didáticos já disponíveis e como criá-los (p.ex. *Answergarden, MindMap, Padlet, Kahoot, Quizizz, Quizlet, LearningApps, Wordwall, Wheel Decide, EDpuzzle, Canva* etc).

Uma lógica parecida se seguiu no MELA na FE-USP porque os alunos tiveram que inicialmente, no primeiro semestre, fazer um levantamento e análise de recursos digitais, materiais didáticos e propostas de ensino on-line, enquanto atividade de estágio,

alinhando-os às observações feitas em instituições de ensino de alemão. Já no segundo semestre, essa avaliação, ou seja, a “curadoria digital” foi realizada novamente na confecção de vídeos de sensibilização linguística e cultural e especialmente na preparação e realização de propostas de regência. Essa visão heurística intuitiva foi também colocada num processo reflexivo (tal como descrito acima) para que suas produções textuais fossem mais bem pensadas dentro das situações proporcionadas que exigiam uma ação pedagógica, baseada em escolhas, mais ou menos, autônomas.

(3) a **necessidade de individualização e personalização** do ensino - Nesse aspecto, são considerados os vários tipos de aprendizes, privilegiados com atividades que levem em conta suas habilidades e dificuldades específicas. Se, no ensino presencial, esse já é um desafio enfrentado por professores, no ambiente on-line, isso se potencializou. Ademais, a crença errônea de que os mais jovens dominam melhor as mídias do ambiente digital foi posta à prova, mostrando que, muitas vezes, nem todos os alunos são capazes de manejar as ferramentas básicas, quer sejam de processadores de texto (editores de texto e de apresentações visuais), quer seja a de buscar por informação relevante em páginas da web. Dessa forma, a aprendizagem colaborativa, a ser abordada mais adiante, foi fundamental para que os aprendizes pudessem compartilhar entre si suas habilidades técnicas e ampliar o repertório de ferramentas utilizadas.

Também foi preciso levar em conta *fatores psicológicos* que emergiram da insegurança sanitária, intensificada ao longo dos meses, afetando a vida pessoal dos professores e dos alunos, quer seja pelo isolamento social necessário, quer seja por adoecimento de parentes, amigos e até mesmo dos próprios alunos. Essa circunstância gerou uma crise de ordem psicológica que naturalmente afetou a qualidade e frequência de dedicação de determinados alunos ao longo dos semestres em questão.

Em um caso especial, durante o auge da crise no Brasil, foi necessário que o professor da FFLCH-USP convidasse uma equipe

de especialistas do Instituto de Psicologia da USP², que mediarão uma importante discussão em torno das aflições demonstradas pelos alunos de uma das disciplinas de Língua Alemã. Nesse encontro, foram tratados temas caros, como: a precariedade do sentimento de pertencimento em função do isolamento social; a necessidade de entendimento das diferenças entre as faculdades e os cursos e as disciplinas e seu grau de exigência; a imagem aparente do grau de dificuldade dos cursos; a imagem projetada da sociedade e da família sobre os alunos da USP como universidade de excelência; a necessidade de ampliar a percepção sobre o grupo, o contexto universitário, o país e os novos tempos; o enfraquecimento da coisa pública; a desarticulação dos coletivos; a competição pós-fordista e sua influência no ambiente acadêmico; as redes de solidariedade entre os colegas; o reconhecimento do trabalho (ou não); fatores que levam integrantes de um coletivo ao suicídio (ex. de suicídios entre grandes empresários) e a universidade e os rituais de passagem que se perderam ao longo dos tempos. Além disso, diversas exigências curriculares das disciplinas foram repensadas, visando uma individualização e personalização maior das atividades, avaliações, produções e atuações discentes, o que resultou, na FE-USP, em múltiplas reuniões dos docentes responsáveis pelas disciplinas de *Metodologia de Ensino de Línguas Estrangeiras*. Nessas ocasiões, foram flexibilizadas algumas das exigências, mas sempre visando a manutenção da formação de qualidade oferecida dentro do

² Agradecemos ao Prof. Dr. Pablo Castanho, docente Psicologia Clínica do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, responsável pelo GRAPUSP (Grupo Reflexivo de Apoio e Permanência da USP), que atende alunos USP em grupo, e também aos membros de sua equipe que articulam o setor de orientação profissional, onde fazem, inclusive, reorientação / discussão de carreiras com alunos USP e Amanda Novo, psicóloga recém-formada no IPUSP. A intervenção de julho de 2021 foi mediada por Pablo Castanho e sua equipe a partir dos depoimentos dos alunos da FFLCH-USP, colhidos no período auge da pandemia entre abril e julho de 2021. Mais detalhes sobre o trabalho da equipe podem ser encontrados em <https://jornal.usp.br/universidade/atendimento-psicologico-em-grupo-resgata-senso-de-pertencimento-na-usp/>, acesso em 25.10.2021.

quadro do ERE, porém atenuando o estresse e esgotamento psicológico que uma oferta de possibilidades de atividades de estágio provocaria.

Nessa esteira de aberturas, nas produções ensaísticas na disciplina do MELA, cedeu-se espaço para ponderações e colocações de pontos positivos e negativos da própria disciplina e do contexto geral na universidade e sociedade. Percebeu-se um efeito positivo do exercício inicial oferecido pelo docente de MELA no começo da pandemia em março/abril de 2020, no qual alguns comunicados institucionais foram disponibilizados para uma leitura não só informativa, mas crítica daquilo que o discurso institucional universitário e nacional estava oferecendo, trazendo um entendimento melhor da situação e do momento em que a turma e seus integrantes se encontravam.

(4) **a promoção da autonomia dos aprendizes** *na busca por conteúdo de aprendizagem relevante* - Assim como já mencionado acima, a aprendizagem em ambiente remoto permitiu aos aprendizes um contato com textos mais autênticos na língua estrangeira. Esse incentivo ao multiletramentos, em específico o letramento digital, ampliou as possibilidades de discussão dos gêneros textuais editados e adaptados ao livro didático utilizado nas aulas de *Língua Alemã* do Bacharelado em Letras na FFLCH-USP. Aos alunos, foi dada a liberdade de ampliar o acervo de informações em textos autênticos acerca dos temas elicitados pelos materiais didáticos oferecidos pelo professor, além de uma discussão crítica sobre esses textos semiautênticos disponíveis nos livros didáticos. Tal estratégia permitiu ao mesmo tempo ampliar as capacidades de **autonomia**, como as de **reflexão** e de **orientação para tarefas** mais concretas que permitissem uma **participação** (cf. FUNK, 2010) mais efetiva dos aprendizes e a definição mais autônoma dos conteúdos a serem aprendidos.

Essa prática suscita naturalmente maiores desafios à prática do professor, que cada vez mais perde a função de frontalidade no ensino, mas que não pode abandonar a sua tarefa de atuar como mediador nos processos de aquisição/aprendizagem da

língua alemã e no desenvolvimento das capacidades didático-metodológicas dos futuros professores de línguas. Ao professor cabe, assim, uma atuação mais voltada para o fazer didático de orientar seus alunos a que promovam recortes necessários, busquem por informações relevantes, negociadas entre aprendizes e entre aprendizes e professor. O fato de o aluno não poder necessariamente atuar, por diversas razões de ordem técnica e pessoal, de forma síncrona durante as aulas on-line exigiu que se pensasse em atividades assíncronas que permitissem uma inserção desses alunos no contexto das disciplinas, levando em conta seu eventual retorno às atividades síncronas, sem que sentisse desconectado do grupo.

Na disciplina do MELA, a autonomia dos discentes enquanto aprendizes foi pensada como um ponto de partida para uma maior autonomia docente no futuro, para tanto, foi sugerida a elaboração de propostas de atividades de estágio como exercitação na escolha e responsabilidade pela realização do que cada aluno e aluna se propunha a fazer. Além disso, foi oferecida a possibilidade de elaboração de um diário de leitura como atividade complementar, cuja boa recepção em 2020 foi razão de ser transformada em uma atividade avaliativa em 2021, propondo um modo de ler mais atento e articulado entre os temas da disciplina, a disciplina em si e também a formação docente em geral. Cabe mencionar que os projetos de regência ou produção de vídeos de sensibilização linguística e cultural tinham como base a liberdade de escolha dos temas e do modo como seriam efetivados, recebendo todo o apoio do docente e das monitoras da disciplina em diversos momentos de seu planejamento e execução. O fato de o projeto de ensino ser uma atividade realizada ao longo do semestre, com diversas entregas e retornos, faz com que a relação síncrono e assíncrono, teórico e prático, leitura e discussão fossem pensados como elementos essenciais de um futuro professor da língua alemã.

(5) o desenvolvimento da aprendizagem colaborativa - Durante o período de ERE, os docentes procuraram maximizar as oportunidades de aprendizagem por meio da criação cooperativa

entre aprendizes e professores, ampliando as oportunidades de aprendizagem à falta da interação diária presencial. Tal princípio leva em conta as estratégias de interação com os conteúdos produzidos pelos demais alunos, através de comentários acerca das atividades produzidas em contexto síncrono, permitindo assim uma maior inclusão de todos, como forma de tornar a aprendizagem mais colaborativa e de incentivar a comunicação entre aprendizes e entre aprendizes e o professor.

Na FFLCH-USP, os alunos de *Língua Alemã (I, II e IV)* foram estimulados a interagir em língua estrangeira nas chamadas salas virtuais simultâneas, em grupos de trabalho, para a execução de exercícios, preparação de apresentações que fariam na sala principal junto com os demais aprendizes. Nestes encontros, durante as aulas síncronas, os alunos poderiam trocar experiências importantes a respeito do uso das técnicas e das ferramentas. Consideramos este aprendizado, decorrente da migração imediata para o ERE, altamente relevante. Certamente, será necessário resgatar o percurso percorrido pelos alunos, do não conhecimento das técnicas de uso das ferramentas digitais disponíveis em direção ao seu empoderamento como aprendiz eficiente em ambiente virtual, de forma que, no retorno ao ambiente virtual, seja possível incluir técnicas de trabalho colaborativo em formato híbrido. Essa reflexão aplica-se principalmente aos alunos que vivem em cidades maiores, nas quais os trabalhos em grupo presenciais ficam comprometidos por questões de mobilidade e disponibilidade de tempo dos aprendizes.

Na disciplina da *Metodologia do Alemão* na FE-USP lançou-se mão do uso de salas virtuais e do trabalho em grupo, o último de modo síncrono durante as aulas e assíncrono quando as duplas e trios tinham que se encontrar para planejar e executar as propostas de regência. No entanto, o desenvolvimento de atitude colaborativa foi ampliado para todo o contexto da disciplina, com convites aos próprios discentes para sugerirem leituras, experiências práticas e recursos variados que pudessem ser usados em sala de aula. Ademais, foi proposto que atividades de ordem

organizacional fossem realizadas conjuntamente e que os discentes participassem de duas comissões que: a) cuidassem da realização do evento voltado para a socialização de experiências obtidas nas disciplinas da Metodologia do Ensino de Línguas Estrangeiras (com frequência semestral) e b) preparassem as mídias sociais, nas quais os trabalhos como sequências didáticas e vídeos pudessem ser disponibilizados para um público externo à instituição, promovendo um trabalho em coletivo maiores. Houve convites para que alunos que tenham realizado alguma pesquisa no âmbito acadêmico participassem da disciplina, claro, quando a temática o permitia, compartilhando seus resultados e convidando colegas para que atividades de cunho pedagógico fossem pensadas. Essa troca resultou em experiências ricas para toda a sala ao aproveitar e contribuir para com o trabalho dos seus futuros colegas de trabalho. Assim, foi reforçado o fato de que a autonomia e o bem-estar profissional e individual não podem ser dissociados de uma boa e saudável inserção e atuação em coletivos/comunidades, essa é uma habilidade/competência que precisa e pode ser trabalhada.

(6) a construção de redes a partir da análise sobre a pluralidade de realidades de ensino/aprendizagem - As possibilidades de ampliação de repertório textual e de informações acerca de aspectos culturais dos países da língua alvo levaram inevitavelmente ao contato quer seja com outros ambientes de ensino e aprendizagem de alemão no Brasil, ou fora do país, quer seja com os contextos de plurilinguismo em regiões do território brasileiro em que alemão ainda é uma língua de interação, usada em contextos bilíngues. Especificamente nas disciplinas de formação de professores, dada a facilidade promovida pelo ambiente remoto, foi possível apresentar contextos de ensino/aprendizagem de alemão como língua de herança, como é o caso da *Deutsche Schule Curitiba* e Prefeitura Municipal de Blumenau, nas quais o ensino bilíngue promove o uso do idioma como instrumento de interação em aulas das várias disciplinas. Nesse espaço educativo, os alunos da Licenciatura em Letras

(Alemão) da FFLCH e da FE da Universidade de São Paulo puderam desenvolver parte de seu estágio supervisionado.

No contexto do MELA, essa oportunidade de se construírem redes de apoio e colaboração/cooperação foi definida como um dos objetivos da disciplina, o que o contexto ERE reforçou, tanto pela possibilidade tecnológica de interação que não era facilitada no contexto presencial, como pela necessidade de se conhecerem e criarem coletivos/comunidades de apoio e atuação. Nesse intuito, foram convidados profissionais de diferentes regiões do Brasil com percursos profissionais bastante diferentes, criando-se base para trabalho imaginativo das futuras perspectivas de trabalho e até de mudança social que o trabalho no contexto educativo pode provocar, desde que seja uma preocupação dos mesmos docentes. A partir dessa experiência, surgiu a ideia de constituição de um grupo de estudos em que docentes do Brasil todo pudessem discutir o ensino do alemão no e do Brasil (especialmente aqueles que atuam isolados em suas instituições), partindo de bases interculturais e decoloniais³. Acredita-se, portanto, que a conscientização da pluralidade de realidades de ensino/aprendizagem pode ajudar não somente na futura atuação e empregabilidade docente, mas igualmente na criação de redes necessárias para que em outras possíveis situações de emergência e na própria pós-pandemia seja possível ter apoio, ajuda e manutenção de saúde mental e corporal.

Novas perspectivas para o ensino: o remoto e o distante que permitem aproximações

O panorama que traçamos aqui do ERE permite-nos concluir que foi possível evidenciar necessidades e limitações do ensino em ambiente virtual que poderão futuramente servir de apoio a todas

³ Trata-se do Grupo de Estudos em Ensino de Língua Alemã no e do Brasil (GEELAB) que surgiu das trocas iniciais de Marina Grilli, Ivanete Sampaio e Milan Puh em 2020.

as pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, sem centralizar novamente o professor como principal responsável. A interação negociada entre os aprendizes e entre aprendizes e professores durante o período em foco resultou positivamente na ampliação do repertório técnico dos dois grupos (discentes e docentes), bem como em ajustes no uso indiscriminado de mídias que poderiam levar à dispersão. Assume-se a partir destas constatações que é tarefa dos professores ressignificar o uso destas mídias como forma de ampliar o potencial de aprendizagem e retenção de conteúdo de forma reflexiva.

Do ponto de vista teórico-metodológico, percebeu-se uma mudança de comportamento de docentes e de futuros professores em formação inicial, pois foram consideradas estratégias e princípios metodológicos importantes ao longo do curso, tais como (1) o incentivo à reflexão a respeito da própria aprendizagem, (2) o processamento reflexivo do insumo para uma produção orientada para a ação, (3) a individualização e personalização dos contextos de ensino e aprendizagem, (4) a autonomia dos aprendizes, (5) a aprendizagem colaborativa e (6) a construção de redes a partir da análise sobre a pluralidade de realidades de ensino/aprendizagem de alemão como língua estrangeira.

A análise do contexto de ensino durante o período da pandemia, sob esta perspectiva, evidencia a possibilidade de adaptar essas estratégias ao contexto pós-pandêmico no ensino, o que nos permite afirmar que determinadas práticas já reconfiguradas poderão agregar ganhos para a futura prática de ensino dos professores e para os processos de aprendizagem dos alunos desta geração, que, conseqüentemente, resultarão em novas reflexões para a futura formação de professores.

Inclusive, foram percebidos pontos que transcendem a questão virtual/tecnológica, uma vez que as futuras soluções para momentos emergenciais, bem como para um funcionamento menos excepcional precisarão lançar mão de soluções que não envolvem somente meios digitais no ensino remoto. Igualmente, investigou-se a necessidade de se criarem redes de apoio que

extrapolariam a sala de aula para oferecerem ajuda técnica/específica, mas também psicológica/social e coletiva a todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, por mais que seja necessário que os docentes e seus discentes sejam formados em um bom letramento digital crítico, em sua formação continuada, será exigida uma formação também mais geral em que as experiências e conhecimentos possam ser integrados, para que tenhamos propostas de ensino mais preparadas para novas mudanças e menos dependentes de soluções instantâneas, sem respaldo científico e institucional. E, por isso, esperamos que este trabalho abra caminhos para outras pesquisas e reflexões, não somente com vistas a projeções e observações sobre o futuro do ensino de línguas, mas que se entenda que o que se julga estar por vir, já deve estar presente.

Referências

- AMANTE, L.; QUINTAS-MENDES, A. Educação a Distância, Educação Aberta e Inclusão - Dos Modelos Transmissivos às Práticas Abertas. **Inclusão Social**, [S. l.], v. 10, n. 1, 2018.
- BRAUN, Birgit; DOUBEK, Margit *et al.* **DaF kompakt neu A1. Kurs- und Übungsbuch**. Stuttgart: Klett, 2016a.
- BRAUN, Birgit; DOUBEK, Margit *et al.* **DaF kompakt neu A2. Kurs- und Übungsbuch**. Stuttgart: Klett, 2016b.
- BRAUN, Birgit; DOUBEK, Margit *et al.* **DaF kompakt neu B1. Kurs- und Übungsbuch**. Stuttgart: Klett, 2016c.
- BÖCK, Geisa Letícia Kempfer. **O desenho universal para a aprendizagem e as contribuições na educação a distância**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis, 2019.
- FUNK, H. Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache - Unterricht. In: KRUMM, H-J *et al.* (Org.). **Deutsch**

als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, v. 1, Berlin/New York: de Gruyter, 2010, p. 943-944.

GRILLI, M.; PUH, M. O ensino de alemão enquanto ato político-pedagógico: reflexões a partir de um estágio de docência na universidade. **Trama**, [S. l.], v. 17, n. 41, p. 123-133, 2021.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. A diferença entre ensino remoto emergencial e ensino a distância. Tradução: Nathália Marcon. **Revista Debate Terminológico**, n.18, 2020.

CORRÊA, C. R. Aprendizagem de segunda língua por meio da educação on-line aberta: o uso de tecnologias digitais, gamificação e autodidatismo no processo de aquisição linguística. **Revista Docência e Cibercultura – ReDoC**, v. 4, p. 399-410, 2020.

KUMARAVADIVELU, B. **A postmethod perspective on English language teaching.** *World Englishes*, 2003, 22(4), p. 539-550.

MORAN, J.. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: YAEGASHI, Solange e outros (Orgs). **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento.** Curitiba: CRV, 2017, p.23-35.

MEANS, Barbara; BAKIA, Marianne; MURPHY, Robert M. **Learning On-line: What Research Tells Us about Whether, When and How.** New York: Routledge, 2014.

ROCHA, SSD; JOYE, CR; MOREIRA, MM. Educação a Distância na era digital: tipologia, variações, uso e possibilidades da educação on-line. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 6, 2020.

SILVA, K. A. de G. e; ALMEIDA, M. E. B. de, e COSTA, A. P. Concepções e percepções de pesquisadores sobre avaliação de materiais didáticos digitais no contexto de curadoria digital. **New Trends in Qualitative Research**, 7, 2021.

A EMERGÊNCIA DO LETRAMENTO DIGITAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE ALEMÃO: **pensando a profissionalização docente**

Elisangela Redel
UNIOESTE

Franciele Maria Martiny
UNILA

Breve ambientação

Diante dos cursos universitários brasileiros de licenciatura, enquanto docentes da área de ensino e aprendizagem de línguas, nossa preocupação sempre esteve voltada à formação de outros(as) docentes que já atuam ou atuarão nos mais diversos níveis de ensino em contextos sociolinguísticos complexos, como ocorre na região por nós pesquisada no oeste paranaense. Nesse sentido, nossas mentes e corações voltam-se tanto para seleção de material e conteúdos pertinentes quanto para a questão humana sensível linguística e culturalmente, pois visamos o desenvolvimento de práticas decoloniais em consonância com as reflexões advindas da participação no grupo de pesquisa Políticas Linguísticas e Educacionais no Oeste do Paraná.

Com a pandemia da Covid-19 não foi diferente. O novo cenário instaurado fez com que nossas aulas e projetos de extensão e pesquisa fossem adaptados para o formato virtual, mudando drasticamente a forma de ensinar, aprender, avaliar, interagir, sentir, enfim, de viver. O ensino em contexto de pandemia não instaurou apenas a modalidade de ensino à distância, mas também a distância do ensino (REDEL; MARTINY, 2021).

Assim ocorreu também com a graduação em Letras Português/Alemão¹, na universidade pública focalizada neste trabalho. Trata-se de um curso de licenciatura de formação dupla em língua estrangeira e em português, existente desde 2003², que passou a ser feito em formato remoto em meados de 2020.

Conforme Projeto Político Pedagógico³ do Curso (UNIOESTE, 2016), existem 12 vagas destinadas à formação na língua alemã (licenciatura), sendo que o público-alvo é, predominante, regional e trabalhador já que o seu funcionamento é no período noturno, não exigindo, dessa maneira, dedicação exclusiva às suas atividades, como seria um curso universitário de período integral. Ainda assim, a carga horária de atividades complementares e de estágio exigem disponibilidade do discente, muitas vezes, em horários de contraturno.

Nesse sentido, ao longo dos anos, podemos citar que já houve algumas mudanças nos PPPs do Curso, com alteração, principalmente de ementas (adequações e atualizações), com o aumento de carga horária de estágio e número de vagas. No entanto, consideramos que a mudança mais enfática foi a mais recente também: o ensino remoto, que nos trouxe (ainda) mais questionamentos sobre a profissionalização docente, de onde advém também nosso foco investigativo centrado na emergência do trabalho com o letramento digital para que possamos acompanhar as mudanças ou mesmo otimizações que as novas tecnologias têm proporcionado para a formação docente, como neste caso, de professores de língua alemã.

¹ Atualmente, dezessete universidades brasileiras oferecem graduação em Letras com habilitação em Alemão, bacharelado ou licenciatura (VOERKEL, 2020).

² Primeiro, havia apenas a oferta da licenciatura em língua portuguesa, após, houve a inserção das línguas estrangeiras no currículo do referido curso. Esta mudança foi por uma questão regional devido a um grande percentual, por exemplo, de descendentes de imigrantes alemães no município rondonense e em toda região (no caso da inserção da língua alemã), bem como a sua fronteira com países hispânicos (no caso da inserção da língua espanhola) e da globalização (no caso da inserção da língua inglesa).

³ Doravante denominado PPP.

Apesar de as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) serem já uma realidade em muitos contextos de ensino brasileiro, no nosso cenário, tanto as atividades de ensino no curso universitário quanto às ações de extensão e práticas de estágio, até o ano de 2019, sempre ocorreram exclusivamente na modalidade presencial, contando com usos opcionais de ferramentas digitais de aprendizagem. Ou seja, antes da pandemia, o que tínhamos era, no máximo, certa afinidade com algumas mídias digitais específicas para fomento da aprendizagem. Entretanto, repentinamente, tais mídias digitais assumiram um *status* “compulsório”, pois o ambiente virtual, mediante o potencial das tecnologias digitais, tornou-se a única solução para darmos seguimento às atividades universitárias.

Nesse sentido, anteriormente à situação imposta pela grave crise sanitária, não havia a dependência do uso dessas ferramentas que eram vistas como um acréscimo nas aulas de línguas, conforme indicava já o próprio PPP (2016). Desse modo, plataformas como o *Kahoot*, serviços de *streaming* como o *Spotify*, aplicativos móveis como o *Duolingo* e canais de comunicação como *Facebook*, *Instagram* e *Whatsapp* já estavam integrados no contexto de ensino e aprendizagem de língua alemã, na referida universidade, não ficando as atividades restritas ao uso apenas do livro didático (MARQUES-SCHÄFER e ROZENFELD, 2018).

Para exemplificar essa prática, ressaltamos que “letramento digital” já fazia parte do conteúdo programático da disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Alemã II, sendo especialmente fomentada, considerando as abordagens educacionais contemporâneas. Todavia, o enfoque que dávamos a esse letramento, anterior à pandemia, também era condizente com nossa realidade mais imediata. Em outras palavras, era algo mais introdutório, na condição de quem analisa de uma perspectiva mais distanciada o emprego da tecnologia em contextos específicos de docência ou mesmo na expansão da profissão para os diversos âmbitos virtuais, sem estar necessariamente integrado a essa realidade.

Entretanto, o cenário pandêmico mudou bruscamente nosso lugar de fala e as competências requeridas para atuar como profissional docente. Todos aqueles envolvidos com a educação foram forçados a (re)pensarem seus princípios didático-metodológicos e estratégias de ensino e, principalmente, a redefinirem sua identidade profissional para atuarem em “novas” circunstâncias de ensino. Muitos desistiram da profissão, porque sentiam-se deslocados frente à imposição tecnológica e completamente despreparados — profissional e emocionalmente! — para assumirem ainda mais responsabilidades.

Trata-se de um contexto, sem dúvidas, muito desafiador, que evidenciou os limites de nossa atuação enquanto educadores sobretudo, podemos dizer, em três âmbitos: a) no da saúde física e mental dos envolvidos; b) no da falta de infraestrutura e c) na ausência de letramento digital de docentes e discentes. Preocupamo-nos em modificar e adaptar nossas orientações didático-metodológicas, incluindo principalmente atividades de promoção da autonomia e de desenvolvimento do letramento digital dos discentes. Porém, não estávamos preparados para o fato de que boa parte deles, ainda que inseridos numa era de desenfreado avanço tecnológico, são desprovidos de computador e/ou não possuem acesso à internet de qualidade em suas casas.

Paralelamente à sua função de educador, novas atribuições foram redimensionadas ao professor, como no auxílio técnico para o uso das plataformas e ferramentas ou mesmo no apoio psicológico discente. Além disso, um vocabulário inédito e extenso nos foi adicionado, como as aulas síncronas e assíncronas, cargas horárias redimensionadas, sem cálculos exatos e sem experiências anteriores que pudessem nos nortear ou estabelecer parâmetros. Mesmo porque, sabemos que cada contexto exige um preparo e uma condição diversa de ensino para que haja uma aprendizagem significativa, voltada aos interesses e às necessidades de cada grupo e cada aluno (KRASHEN, 1982).

De outra parte, enquanto profissionais que atuam na formação inicial de professores, tal situação nos mostrou que estávamos

também em descompasso com as reais demandas sociais e educacionais e, então, passamos a nos questionar: estamos, de fato, preparando os discentes para desempenharem sua profissão nas atuais condições e âmbitos de ensino? Será que o medo e o estranhamento que o ensino remoto nos trouxeram não estão, também, relacionados à admissão de que a universidade e muitos cursos de licenciatura precisam, urgentemente, se atualizarem quando o assunto são TDICs?

Assim, no âmbito da educação, não é recente o debate em torno da necessidade de formação de profissionais da linguagem, pesquisadores, autônomos e, por conseguinte, preparados para o campo de trabalho. Mas, na condição de formadores de professores, estamos oferecendo as condições necessárias para que esse perfil profissional não seja apenas uma utopia acadêmica? Não podemos esquecer que a dicotomia teoria e prática ainda é um grave problema a ser superado nos cursos de licenciatura e que incide diretamente na desprofissionalização do professor e no desrespeito à docência. Como bem colocado por Mohr e Wielewiski (2017, prefácio), “Precisamos romper tal dualidade para conseguir enxergar a teoria como ação pensada e a prática como reflexão sobre a ação.”

Além disso, a realização dos estágios supervisionados trouxe essa problemática muito à tona porque — desenvolvidos na modalidade remoto, já que muitas escolas também sofreram a interrupção de aulas e do calendário — revelou a fragilidade do letramento digital de nós mesmos. Neste ponto, há um aspecto importante que precisa ser revisado e rediscutido, que é o pouco (ou nenhum) contato que muitos docentes dos cursos de licenciatura possuem com a educação básica, o que já é uma grande incoerência e ônus para a qualidade da formação docente. Afinal, como proporcionar, então, ao futuro professor, melhor compreensão do ambiente educacional e do contexto escolar que atuará, se os responsáveis pela sua formação inicial nunca entraram em uma escola ou a excluem de seu trabalho na academia?

Problematização semelhante foi publicada por Celani há mais de 10 anos e que continua atual:

Na Prática de Ensino, a prática em geral não existe ou é uma farsa, e o conteúdo teórico, quando é trabalhado, é apresentado na forma de técnicas a serem adquiridas, de receitas a serem seguidas ou de “dicas”. Não há uma construção da teoria que deve embasar o ensino de língua estrangeira a partir de uma reflexão sobre a prática. [...] Só poderá haver progresso na Universidade e na escola com a profissionalização crescente dos professores, tendo a prática reflexiva e a participação crítica como fios condutores (CELANI, 2008, p. 38-39).

Nessa perspectiva, é necessária a formação de professores autônomos e pesquisadores, capazes de mobilizarem e (re)construírem saberes profissionais a partir da reflexão sobre suas próprias práticas pedagógicas. Isso não depende de observação direta nas escolas, mas requer, fundamentalmente, a integração de situações pedagógicas que considerem a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada no contexto educacional brasileiro, em seus diferentes âmbitos. Nesse sentido, os cursos de licenciatura precisam mobilizar saberes profissionais que são necessários ao exercício da docência na educação básica, diferentemente do modelo de formação acadêmica que ainda predomina nas licenciaturas. Com base em Borges (2008, p. 161), Bego, Oliveira e Corrêa (2017, p. 253) sistematizaram o que distingue o modelo acadêmico do profissional:

Quadro 1: Modelo acadêmico x modelo profissional

Dimensão	Modelo acadêmico	Modelo profissional
Profissional	Voltado para a formação do profissional como um tecnólogo, um expert, que domina um conjunto de conhecimentos formalizados e oriundos da pesquisa, a fim de aplicá-los na prática docente.	Voltado para a formação do profissional reflexivo, que produz saberes e é capaz de deliberar sobre sua própria prática, objetivá-la, partilhá-la, questioná-la e aperfeiçoá-la, melhorando seu ensino.
Saberes	Baseado na epistemologia científica	Baseado na epistemologia da prática

	Visão unidimensional e disciplinar dos saberes na base da formação	Visão pluralista dos saberes na base da formação
	Saberes científicos e curriculares são a referência para a formação profissional.	Saberes práticos e competências são a referência de base para a formação profissional.
	Pesquisadores e formadores universitários produzem e controlam os saberes na base da formação, enquanto professores aplicam os saberes na base da formação.	Professores e pesquisadores produzem e controlam os saberes na base da profissão; o saber da experiência, os saberes práticos têm o mesmo estatuto que os saberes científicos.
Modalidades de formação	Centrada na formação acadêmica.	Centrada na prática.
	Estágio não muito longo, no fim do curso.	Estágio em alternância, ao longo da formação.
	A universidade é o centro da formação.	A escola é o lócus central da formação.
	Apesar das idas ao campo (ao meio escolar), é a universidade que controla todo o processo de formação.	Ocorre em alternância entre o meio escolar e o meio de formação na universidade. O processo de formação é partilhado e, em certa medida, até mesmo a avaliação é partilhada entre os atores.
	Os atores envolvidos na formação são particularmente os docentes universitários. Os professores que recebem os estagiários se limitam a dar conselhos, partilhar seu espaço de trabalho e não participam nem mesmo da avaliação dos estagiários.	Envolve outros atores que não aqueles tradicionalmente implicados na formação. Além dos professores associados (ou tutores, ou mestres de estágio), envolve diretores, especialistas, técnicos de ensino, supervisores.
	Apoia-se, sobretudo, em dispositivos tradicionais de transmissão de conhecimento e	Envolve dispositivos de desenvolvimento de reflexão sobre a prática e de tomada de consciência dos saberes.

	notadamente sobre a ideia de que, dominando um bom repertório de casos e técnicas, o profissional é apto a agir em situações reais de ensino.	Ancorada em abordagens do tipo por competências, por problemas, por projetos, clínicas, etc.
--	---	--

A partir desse contexto, com o foco especial em nossos atuais/futuros docentes de línguas, apresentaremos, na sequência, um pouco mais de uma pesquisa inicial, desenvolvida ainda no ano de 2021, por meio da aplicação de um questionário virtual para os participantes das disciplinas de Prática de Ensino de Estágio Supervisionado em língua alemã I e II, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, curso de licenciatura Letras Português/Alemão do *campus* de Marechal Cândido Rondon. Nossa perspectiva, assim, parte justamente de questões sobre as vivências, experiências, sentimentos e ações neste ano letivo tão atípico, já que são graduandos(as) dos últimos anos do curso (3º e 4º) que experienciaram também aulas presenciais.

O propósito foi verificar junto a esses discentes se o letramento digital foi trabalhado e desenvolvido no âmbito do ensino remoto, bem como analisar suas percepções e experiências quanto aos pontos positivos e negativos do ensino remoto para a profissionalização do futuro professor de alemão. De um lado, os dados levantados evidenciam a avaliação dos licenciandos em relação a esse período de ensino remoto e ao desenvolvimento de seu letramento digital. De outro, permitem que avaliemos e (re)pensemos se a formação (inicial) oferecida prepara o profissional para lidar com as necessidades, dúvidas e adversidades que surgem no decorrer da prática docente e atender às exigências e responsabilidades que hoje lhes são atribuídas.

Na sequência, para embasar nossas discussões, discorreremos sobre o conceito de letramento digital e, após, apresentamos alguns apontamentos sobre os dados da pesquisa.

Letramento digital: surgimento e atualizações necessárias

A tecnologia, agora mais do que nunca, faz parte da nossa vida em sociedade. Embora as redes virtuais estejam presentes em grande medida nas nossas práticas diárias de interação, na educação essa realidade é um pouco diferente, e ainda são muito incipientes as práticas docentes voltadas a esses usos. Recorrentemente, as potencialidades dos recursos digitais são pouco usufruídas nesse espaço de aprendizagem.

No contexto universitário, por exemplo, com a instauração do ensino remoto, o que ocorreu, muitas vezes, foi a simples transferência de metodologias e atividades presenciais para a modalidade *on-line*, pois tanto docentes quanto discentes careciam de uma formação voltada justamente ao letramento digital e, assim, ao domínio da tecnologia para o seu emprego adequado no ensino. Assim, devemos ter a clareza de que “Essa ideia de educadores letrados digitalmente não diz respeito apenas ao acesso a instrumentos digitais e seu domínio, mas sim à capacidade de integrar as tecnologias às práticas pedagógicas e transformá-las em um contexto de uma sociedade marcada pelo digital.” (CANI, 2019, p. 44).

Por este viés, mais uma vez, fica evidenciado o papel docente na condução do trabalho com as novas tecnologias, de forma reflexiva e contínua, como um pesquisador de suas próprias práticas. Ou seja, em todos os âmbitos do ensino, inclusive nos cursos de formação docente, precisamos de professores letrados digitalmente, que consigam integrar a tecnologia de forma a enriquecer as suas aulas, ao mesmo tempo, letrando os discentes na/para essa esfera digital de aprendizagem e, principalmente, para sua inclusão social. Não podemos esquecer de que, “Se por um lado o acesso às tecnologias permite escolhas e estratégias para formar grupos que se movem de acordo com valores e interesses, por outro, sua falta pode levar à marginalização, ao desemprego e à pobreza”. (CANI, 2019, p. 53). Ou seja, a falta de acesso a recursos básicos de conexão, mas também a fragilidade do letramento

digital dos jovens desvela o abismo entre as variadas camadas sociais e acentua ainda mais as desigualdades.

Ressaltamos que o conceito de letramento foi criado em meados da década de 1980 para se referir não apenas às práticas sociais de leitura e escrita analógicas no contexto escolar, mas ao uso da linguagem nas diferentes esferas de interação humana (cf. KLEIMAN, 2005, 2007, 2008; SOARES, 2002, 2006; ROJO, 2012). Em síntese, estamos falando de um fenômeno linguístico, social, político e ideológico (ROJO, 2012) cujo surgimento está atrelado à necessidade de identificar e nomear práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas do que aquelas resultantes do aprendizado do sistema de escrita (KLEIMANN, 2005). Ou seja, o letramento engloba uma série de práticas sociais e discursivas com funções múltiplas e indissociáveis do contexto (KLEIMANN, 2007). Logo, se existem inúmeras práticas sociais e comunicativas que são produzidas ou ressignificadas para acompanhar o desenvolvimento das sociedades, o letramento é sempre plural porque indica “a variedade de práticas de leitura e escrita valorizadas ou não nas sociedades em geral” (ROJO, 2012, p. 13). Ou seja, como também afirma Soares (2002), há modalidades diferentes de letramento, devido justamente aos variados eventos de usos e de conhecimentos, habilidades e funções que o termo contempla, como letramento acústico, visual, literário, crítico, visual e digital, por exemplo.

Nessa perspectiva, o surgimento de novas tecnologias de informação e comunicação também requer constantemente novos letramentos para que possamos “viver e agir neste mundo digitalizado” (FERREIRA; TAKAKI, 2014, p. 122-123). Marques-Schäfer e Rozenfeld (2018, p. 28-29) trazem alguns exemplos de como o mundo digital está integrado à nossa existência.

Uma breve reflexão sobre os usos das tecnologias digitais na contemporaneidade permite-nos perceber como elas permeiam nosso cotidiano. Efetuamos compras, pagamentos e aplicações financeiras; fazemos traduções, pesquisa e terapia on-line;

relacionamo-nos com redes de “amigos”, estudamos, jogamos [...]. Somos ajudados pelos softwares de computadores, e pelos aplicativos para *tablets* e celulares em praticamente tudo no nosso cotidiano, desde as atividades mais triviais de passatempo, até as mais complicadas como a identificação da natureza dos defeitos que nossos eletrodomésticos mais modernos possam vir a apresentar. Isso para não mencionar os algoritmos que passaram a nos ler quando entramos na web (JONES, 2017), leituras essas cujo objetivo é unicamente produzir propagandas ‘customizadas’ em nossas páginas de redes sociais.

Esse breve panorama trazido pelas autoras é suficiente para compreendermos a importância do letramento digital para nossa formação cidadã e para o desenvolvimento de uma sociedade democrática e igualitária. Logo, quanto mais letrados digitalmente, maior será nossa liberdade de acesso e participação ativa por meio de dispositivos digitais. Como afirma Cani (2019, p. 64), “Na prática, o domínio de linguagem, associado às tecnologias digitais permitiria mais oportunidades para todo indivíduo responder às demandas da sociedade atual em esferas políticas, econômicas, culturais e sociais.”

Nesse contexto, Buckingham (2010) acena para a importância de os materiais e conteúdos pesquisados e selecionados na *web* serem criticamente analisados, avaliados e transformados em conhecimento. Ou seja, o letramento digital envolve um grande conjunto de letramentos entre si interligados, que ultrapassam a mera questão funcional de uso de computador. Assim, assumimos aqui a mesma compreensão de Brydon (2011, p. 105 apud CANI, 2019, p. 64) a respeito do conceito em questão:

O mundo contemporâneo exige habilidades avançadas de letramento. Estas incluem uma capacidade de pensamento crítico, incluindo contextualizar, analisar, adaptar e traduzir informações e interagir com os outros, dentro e além de sua comunidade de origem. O aumento do uso da internet está levando a uma chamada para multiletramentos ou letramentos digitais. Eles envolvem a

capacidade de ler, escrever e interagir através de uma variedade de plataformas, ferramentas e meios, passando desde os sinais e a oralidade, a caligrafia, o impresso, a televisão, o rádio e o cinema até as redes sociais digitais e as mensagens de texto.

Dito isso, devemos refletir, então, quando, onde e como tais letramentos digitais devem ser desenvolvidos. Como não são inatos, eles devem ser construídos desde a educação básica, o que leva à necessidade de professores letrados digitalmente e, por conseguinte, à exigência do letramento digital já na formação inicial docente. A pandemia só potencializou e acelerou ainda mais a discussão em torno da ressignificação da identidade profissional do professor, levando-nos a reconhecer o letramento digital como pré-requisito deste ofício. Nesse sentido, é de extrema importância a reflexão trazida por Ferreira e Takaki (2014, p. 125):

Desse modo, os novos letramentos exigem um olhar mais expansivo nas formas como aprendemos, ensinamos, estudamos, percebemos e agimos. Portanto, ao utilizar das tecnologias da informação e comunicação é preciso estar ciente de como utilizá-las, para não reproduzir o “vinho velho em garrafas novas”, expressão cunhada por Lankshear e Knobel (2003, p. 54) para referir às práticas tradicionais transpostas para os recursos tecnológicos. Um exemplo disso seria fazer uso de **PowerPoint**, **Datashow** e salas equipadas com outras máquinas para ensinar gramática, itens lexicais, morfossintáticos de forma descontextualizada e acrítica. Seria o ensino tradicional simplesmente transplantado para suportes tecnológicos. Assim, chamamos a atenção do leitor para o fato de que os novos letramentos implicam uma revisão educacional crítica de ensino e aprendizado, de valores, conhecimentos, identidade, relações de poder, levando em consideração diferentes letramentos, como o visual, o digital, o cultural, o crítico, o convencional. Afinal, os novos letramentos não se esgotam apenas com o uso de novas tecnologias. A preocupação reside na maneira pela qual aplicamos tecnologias ao ensino e aprendizagem à construção de conhecimento, sentido e mundo.

Essa resignificação das práticas tecnológicas no ensino enaltece a necessidade da nossa própria atualização com respeito às percepções e avaliações na seleção e aplicação dos recursos disponíveis, como impulsionadores de aprendizagens múltiplas e complementares. Assim, é importante (re)conhecer, ao mesmo tempo, o que pensam, sentem e avaliam os aprendizes nesse processo, os quais são o foco do desenvolvimento de nossas ações didático-pedagógicas. Por isso, na próxima seção, esse será nosso objetivo.

Quem são e o que pensam os graduandos sobre o letramento digital e o ensino remoto

A partir dos dados levantados pelo questionário aplicado virtualmente, adiante, refletimos e interpretamos posicionamentos e crenças dos discentes participantes neste estudo. Ressaltamos que são sete estudantes⁴ que já tiveram experiência de ensino presencial e, agora, são participantes desse contexto remoto de ensino.

Verificamos que apenas um dos estudantes pesquisados reside no município em que está localizado o referido curso universitário, os demais, seis discentes, moram em municípios circunvizinhos, como prevê o PPP (UNIOESTE, 2016). Acrescentamos que são estudantes jovens, da faixa etária entre 20 e 32 anos.

Além disso, o grupo pesquisado é formado predominantemente por mulheres, como ocorre recorrentemente nos cursos de Letras em geral devido a uma longa construção sócio-histórica-cultural a partir da associação entre profissão docente e feminilidade, o que se tornou consistente com a consolidação do período denominado pelas ciências da educação de "feminização do magistério", ocorrido no século 19 (OLIVEIRA, 2016). Neste

⁴ Este número, que pode ser considerado como muito baixo, está sendo observado de igual maneira em outros cursos de licenciatura e em instituições que oferecem a graduação em línguas, e aqui também se deve ao fato de que há uma divisão do número de discentes porque há a formação para três línguas estrangeiras.

sentido, a ‘arte de cuidar’ está envolvida intrinsecamente no gênero feminino pelos atributos referente à maternagem.

Sobre a característica de ser um público trabalhador, conforme visto no PPP (UNIOESTE, 2016), o estudo mostrou que há duas pessoas que não estão trabalhando atualmente. Os demais possuem atividade laboral (formal e informal), em variadas áreas, e somente uma aluna já atua na área de sua formação, ou seja, na docência em alemão, no Centro de Línguas do campus (CeLing⁵). Sobre esse aspecto, lembramos que o ensino de alemão, na atualidade, não é oferecido em nenhuma escola pública e/ou particular no referido município, apenas em 3 escolas de idiomas, no Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) e, desde

⁵ O CeLing foi criado em 2019, na universidade em questão, oferecendo, atualmente, cursos de alemão, espanhol, inglês, francês, italiano, português para imigrantes, além de provas de proficiência orientadas para a habilidade de leitura de textos acadêmicos. Trata-se do primeiro Centro de línguas nesse campus universitário, o que representa uma iniciativa de grande impacto social, voltada à democratização do conhecimento, à valorização e inclusão linguística e à abertura de campo de trabalho, estágio e pesquisa (REDEL; CONSTANTY; HECK, 2019). Os cursos atendem a um público bastante heterogêneo, que engloba discentes de graduação e pós-graduação, docentes e agentes universitários, além da comunidade externa da região Oeste do Paraná. Com o início da pandemia, todas as atividades também passaram a ser oferecidas na modalidade on-line, as quais permanecem até o momento. tem-se buscado fomentar o ensino de línguas na região, oportunizando ao público de docentes, servidores e discentes da academia, mas também para toda a comunidade em geral, o acesso ao ensino-aprendizagem de idiomas. Com isso, além de valorizar a pluralidade linguística local, pretende-se mostrar a importância que todas as línguas têm para a sociedade hoje tão globalizada e interconectada, para nossa inserção, participação e interação ativa dentro dela, para a democratização e garantia do acesso ao conhecimento, para a criação de condições sociais e culturais mais igualitárias. Igualmente, o CeLing vem com a proposta de valorizar a profissão do docente de línguas, possibilitando campo de trabalho e estágio, por exemplo, aos estudantes de licenciatura com habilitação em língua estrangeira, Alemão/Espanhol/Italino/inglês na universidade focalizada. Sobre os impactos do curso de alemão do CeLing, ver matéria recentemente publicada: <https://www.opresente.com.br/marechal-candido-rondon/curso-do-centro-de-linguas-da-unioeste-de-marechal-rondon-ultrapassa-fronteiras-e-atende-comunidade-internacional/> Acesso em: 16 nov. 2021

2019, no Centro de Línguas da Universidade em questão, projeto que visou também ampliar as opções de estágio do próprio curso justamente por esta falta de campo de trabalho local/regional.

Na segunda parte do questionário, indagamos o que os discentes compreendem por letramento digital. Obtivemos as seguintes afirmações:

Resposta 01: O desenvolvimento de estudos pela mídia digital, eu pessoalmente adorei essa modalidade de aprendizagem.

Resposta 02: A habilidade de utilizar tecnologias para criação de conteúdo ou utilização dele.

Resposta 03: Ter habilidades com a tecnologia e de certo modo dominá-la.

Resposta 04: Competência e capacidade para utilizar diversos meios tecnológicos e digitais (computador, celular, redes sociais, etc.).

Resposta 05: Competência que geramos ao lidarmos com a tecnologia.

Resposta 06: Competência tecnológica no sentido de saber fazer, por exemplo, a edição de um vídeo, bem como saber utilizar plataformas digitais, produzir materiais em slides, produzir infográficos, conseguir utilizar aplicativos... É entender as diversas formas de comunicação que existem na atualidade. A Tecnologia contribuiu para grandes mudanças no que se refere a comunicação, dessa forma, é necessário que o sujeito consiga ler uma informação e saber identificar, por exemplo, que tal informação trata-se de uma fake news, para isso, é necessário ter letramento digital e senso crítico.

Resposta 07: Competência digital, em minha opinião, diz respeito ao domínio da interação, do acesso, das ferramentas, além da compreensão de textos disponibilizados em plataformas digitais. Também engloba a capacidade de utilizar de todos esses recursos de maneira consciente e crítica.

Consideramos todas as respostas aceitáveis. Contudo, apenas as duas últimas contemplam de forma mais aprofundada e satisfatória o conceito de letramento digital, principalmente porque fazem referência às habilidades de leitura e escrita requeridas e à capacidade de pensamento crítico. Ambas as colocações estão em consonância com Cani (2019, p. 64), ao afirmar que o conceito de letramento digital “[corresponde] a competências de uso de dispositivos tecnológicos para localizar, selecionar, organizar, explorar, utilizar e produzir informações de forma crítica, ética e segura, visando à inserção do cidadão no mundo contemporâneo.”

Pensando no perfil docente profissional que mencionamos na primeira seção, tal resultado é muito promissor e corrobora a inteira concordância obtida na pergunta seguinte, que buscou verificar se o letramento digital foi contemplado no conteúdo programático e/ou nos encaminhamentos didático-metodológicos das disciplinas de Prática de Ensino de Língua e Estágio Supervisionado I e II. Uma das respostas recebidas nesta questão nos chamou atenção, porque acentua a identidade profissional já assumida pelo acadêmico em sua formação inicial, bem como seu posicionamento crítico e reflexivo frente à importância de seu papel social. De outra parte, avaliamos essa colocação como resultado alcançado por meio da integração dos letramentos digitais à disciplina e ao trabalho realizado em torno desse conteúdo nas aulas.

Com certeza, tendo em vista a atual situação do ensino (remoto), todas as matérias da faculdade, especialmente as referentes ao estágio, contemplaram esse quesito. Foram utilizadas diferentes plataformas para realização de atividades, aplicativos, compartilhamento de conteúdo via nuvem, enfim... fomos incentivados a inserir e utilizar mais da tecnologia em nosso dia a dia, tanto como alunos mas também, **principalmente, como professores**. Buscar maneiras de adaptar o conteúdo a essa nova realidade do virtual, tornando atrativo e similar ao cotidiano do aluno foi o maior desafio desse novo ensino. (Grifo nosso)

Em contrapartida, as respostas 04 e 05 apontam para uma compreensão mais frágil e superficial de letramento digital, reduzindo tais práticas mais à recepção passiva de ferramentas, dispositivos e conteúdos digitais, ainda que o emprego do termo “lidar” na resposta 05 permite, contudo, inferir que o(a) discente possui compreensão mais ampla da terminologia.

Com relação às possíveis vantagens e desvantagens que a modalidade on-line de ensino apresentou na visão dos discentes em torno de suas experiências pessoais nas disciplinas sobre prática docente, os itens mais citados (por seis participantes) foram: o próprio desenvolvimento do letramento digital; E a maior economia financeira, tendo em vista que não há o deslocamento para a universidade e, como vimos, a maior parte discentes não reside no município onde funciona o curso universitário. Ademais, levando em consideração que a maior parte também precisa trabalhar para poder estudar, essa economia de recursos financeiros impacta diretamente a vida dos acadêmicos.

Em seguida, cinco discentes citaram como pontos positivos dessa modalidade de ensino a maior flexibilidade de tempo e o desenvolvimento da autonomia discente. Dois aspectos que estão inter-relacionados, uma vez que havendo maior “liberdade” de horário, o estudante pode escolher quando assistir as aulas e fazer as atividades de acordo com suas preferências e possibilidades. Até porque, é importante ressaltar que ficou a cargo do professor, conforme a natureza de sua disciplina, prever em seu plano de ensino um percentual de aulas síncronas e outro de atividades assíncronas. A obrigatoriedade estava apenas na gravação das aulas a fim de disponibilizá-las em até 72 horas após e até o término da disciplina, pois tendo em vista que um alto percentual do alunado possui problemas de conectividade, a instituição normatizou que a frequência do discente pudesse ser vinculada à participação, realização e entrega de atividades planejadas ou solicitadas para tal finalidade.

Entretanto, consideramos que tais medidas parecem ter favorecido que os discentes sejam privados de suas

responsabilidades na colaboração e acompanhamento das aulas, tanto que tem se tornado habitual eles não participarem dos encontros síncronos. Além disso, a referida universidade estabeleceu que os discentes teriam o direito de decidir sobre ligar a câmera e expor, ou não, sua imagem. Nesse sentido, muitas vezes, percebemos que os graduandos são apenas ícones coloridos na tela e concordamos com Tori (2010) sobre a questão da redução de distâncias que tem sido um dos maiores objetivos da prática pedagógica no ensino remoto de alemão, pois os participantes têm mantido um certo “anonimato” nas aulas o que, no caso do ensino de línguas, impacta diretamente no desenvolvimento de competências comunicativas.

A justificativa da conectividade baixa, que embasa a primeira medida sobre a não necessidade de participação das aulas síncronas, não foi citada por todos os discentes nesta pesquisa, o que relativiza esse problema que poderia aparecer mais em algumas turmas, mas em outras não. Neste estudo, apenas três afirmações nesse sentido foram mencionadas.

Voltando às outras vantagens que foram levantadas sobre o ensino on-line, houve a menção ao uso maior da tecnologia e, assim, de recursos mais interativos (3 discentes); com o desenvolvimento de atividades mais dinâmicas e atrativas (2 discentes); pontualidade e menos interferência do espaço físico na sala de aula (1 discente cada).

Com relação aos dois primeiros pontos positivos mencionados, observamos que a tecnologia efetivamente possibilitou formas diferentes e mais interessantes para o desenvolvimento de muitas atividades, o que pode fazer com que o estudante se sinta mais motivado, embora o item motivação não tenha sido citado especificamente. Por outro lado, nas desvantagens, houve a menção de dois discentes sobre cansaço e a desmotivação do ensino remoto, apesar de ser pouco citado, esse fator está presente.

Ainda sobre os pontos negativos relatados pelos participantes, depreendemos que existem bem menos itens citados do que com

relação às vantagens, inclusive, dois alunos destacam que não há pontos negativos, um dado que ressalta, mostrando que essa modalidade de ensino foi avaliada majoritariamente como positivamente, pelo menos para esse corpus de estudo, sinalizando que as disciplinas, neste caso, conseguiram contemplar atividades adequadas ao momento. O mesmo pode ser dito sobre o desenvolvimento do letramento digital, que não se mostrou como um problema nesta pesquisa, já que esse conteúdo estava previsto e foi desenvolvido nas aulas.

De outra maneira, a desvantagem mais citada foi a falta de interação, algo que tem sido recorrente em muitos trabalhos que versam sobre essa modalidade de ensino devido às novas configurações de espaço e tempo, as quais redimensionam os processos de ensinar e aprender. Porém, o que existe é que, muitas vezes, há o uso de recursos interativos pelos docentes, mas nem sempre considerados como tais pelos participantes, uma vez que se diferem das práticas voltadas mais à presencialidade tanto física como virtual (parte sincrônica da aula). Assim, a menção à falta de interação pode ser interpretada como também uma falta de contato de como funciona esse novo espaço, que possui justamente outras formas de diálogo que medeiam esses processos de interação midiática, mesmo quando usados na parte assíncrona das disciplinas. De outra maneira, concordamos que a questão de promover mais o diálogo e a cooperação entre os discentes continua, sim, sendo um desafio muito latente.

Houve, ainda, duas menções à falta de espaço adequado para estudar — pois possivelmente os graduandos estão estudando em suas casas — e, ainda, uma menção à necessidade de mais dedicação de tempo na preparação de atividades de estágio e à maior necessidade de autonomia para adequar horários e dedicar-se ao curso. Percebemos, dessa maneira, que foram pontuais essas questões.

Em torno das expectativas e/ou preocupações em relação ao seu futuro como professor de alemão, o ensino on-line não se mostrou, mais uma vez, como algo problemático aos participantes. As duas questões mais evidenciadas sobre esse aspecto têm a ver

com o campo de trabalho reduzido regionalmente para o ensino de língua alemã, como já citado, e a necessidade de formação continuada para atuar como professor(a) de língua alemã, pois sabemos que recorrentemente a formação para a docência em língua estrangeira é avaliada com insuficiente para o exercício da profissão (SARTINGEN 2001; GIL DE ANDRADE 2010). Esta poderia ser uma das causas recorrentes da evasão do curso, mas também não a única, já que a desvalorização e falta de perspectiva profissional, além dos baixos salários e da falta de investimento na educação como um todo no cenário nacional têm afetado o número de interessados por cursos de licenciatura.

Ademais, citamos a declaração de um discente sobre sua preocupação ao papel do professor perante a sociedade, algo que retoma o papel social do docente como um mediador do conhecimento e gestor das políticas públicas presentes no sistema de ensino, como no caso das políticas em torno das línguas, tanto as oficiais como as implícitas. Além disso, reforça a mediação do formador para o letramento digital e, assim, a inclusão do alunado, como destacou Cani (2019).

Apesar disso, avaliamos, de forma geral, o cenário mostrado como positivo, pois ficou evidente o desejo e a expectativa de atuação desses estudantes na área de língua alemã e da docência, e que o ensino virtual teve mais vantagens do que desvantagens para esses estudantes nesse momento.

Por outro lado, verificamos, mais uma vez, a apreensão de parte deles sobre a carreira docente e a colocação no campo laboral na área, o que se justifica pela realidade atual e pelo perfil de trabalhadores que precisam focalizar sua atenção também no aspecto financeiro. Algo já observado em estudo anterior com base no mesmo curso (GARCÍA et al, 2017) quando se discutiu que, apesar do rico contexto sociocultural da cidade, pelo qual se deveria esperar várias tentativas de manutenção do alemão enquanto herança linguística e cultural local, não há políticas voltadas a esse sentido. Mesmo havendo legislação, como estímulo a Lei nº 3.922, de 15 de julho de 2008, que autoriza a implantação

do ensino de língua alemã nas escolas municipais na localidade, autorizando a abertura de concurso público para professores, tal ação nunca foi efetivada, não havendo ao longo da história regional, mais recente, iniciativas locais voltadas para o ensino de língua alemã. Houve somente a promoção de alguns eventos festivos com base em alguns aspectos culturais germânicos. Daí decorre também nosso insistente interesse pela temática para defender, mais uma vez, a importância e relevância do curso de Letras Português/Alemão no sentido de buscar conscientização e políticas linguísticas que promovam a valorização e manutenção dessa língua no município e região.

Algumas considerações: novo cenário, problemas antigos?

Neste capítulo discorreremos sobre algumas expectativas, preocupações e avaliações dos discentes em formação para a atuação enquanto docentes de língua alemã, no período de ensino virtual. Para isso, analisamos as possíveis adaptações, dificuldades e anseios dos participantes desse novo formato de ensino por meio de duas disciplinas dos anos finais do curso de licenciatura em Letras/Alemão.

Verificamos que o ensino e a aprendizagem on-line foram vistos como vantajosos em muitos aspectos pelos participantes, como no caso de maior flexibilidade em termos de espaço e tempo, investimento de menos recurso financeiro para deslocamento, maiores possibilidades de usos de ferramentas interativas e dinâmicas. Mesmo que isso exija um alto grau de autonomia, organização e competência midiática, os discentes não ressaltaram essas questões como problemas, havendo, inclusive, o posicionamento de dois alunos que só citaram pontos positivos dessa modalidade de ensino.

Os resultados surpreenderam nesse sentido e revelam que no caso específico das duas disciplinas voltadas à questão mais prática de estágio, elas atenderam ao seu propósito, o que ressalta que uma boa gestão do ensino on-line é possível, sendo necessário que os

cursos de Letras, especialmente de licenciatura, dediquem um percentual de carga horária mínima para o ensino de língua com o uso da internet, aproveitando as vantagens que ela proporciona, a fim de promover o famoso letramento digital, como foi verificado nesta pesquisa.

Apesar desses fatores, em geral positivos, alguns desafios permanecem ainda em aberto, como em relação à interação nesses espaços virtuais de aprendizagem, no incentivo à participação dos discentes nas aulas e atividades e, ainda, com relação à preocupação do alunado sobre seu futuro profissional. Tal situação é anterior ao período pandêmico e ao ensino on-line, mas permanece inconclusa embora já tenha havido muitos investimentos nesse sentido, como a criação do CeLing no *campus* universitário focalizado.

Mais do que apontar lacunas e desafios, precisamos começar a procurar pelas “saídas de emergência” ou construí-las. É urgente que a universidade saia de sua zona de conforto, que a produção científica chegue até a escola e também parta dela. É para isso que formamos profissionais da linguagem, para que tenham autonomia, competência gestora e política para fazer aquilo que ainda está por ser feito, seja a criação de centros de línguas à comunidade, seja a cobrança de instâncias governamentais pelos direitos linguísticos, seja a implementação de (novas) práticas didático-metodológicos condizentes com as demandas sociais atuais.

Dito isso, entendemos que é papel da universidade não só sensibilizar-se com os problemas sociais e políticos que afetam gravemente o ensino de línguas no contexto brasileiro, mas, principalmente, comprometer-se com a implementação de iniciativas que os auxiliem na análise e diagnóstico das especificidades e desafios da sala de aula, na formação de sua identidade *profissional* (autônomo, pesquisador e gestor) e na construção cooperativa de práticas inovadoras de ensino, condizentes com os avanços tecnológicos contemporâneos. Ou seja, universidade e educação básica têm como responsabilidade compartilhada elevar a qualidade da formação dos docentes por

meio da superação das deficiências nos processos de ensino-aprendizagem, presentes não apenas nos níveis de ensino Fundamental I, II e Médio, mas, também, nos cursos superiores de licenciatura.

Assim, o desenvolvimento crítico e reflexivo do letramento digital deve fazer parte da formação inicial dos futuros professores por meio de práticas que transcendam as paredes da sala. Ou seja, o professor em formação precisa experienciar ainda em seu processo formativo práticas e ações condizentes com as teorias contemporâneas de ensinagem de línguas e com as demandas e exigências de seu perfil profissional. Uma delas, sem dúvida, é a clareza de que o letramento digital é imprescindível não só no âmbito da sala de aula, no e para o ensino de línguas, mas, antes de tudo, na sociedade. Logo, acreditamos que quando se trata de cursos que formam professores, educar seja uma tarefa de dupla face: ao mesmo tempo que o futuro professor experimenta mudança de visão de mundo e identitária enquanto aluno, também desenvolve a capacidade de futuramente promover ele mesmo essa mudança.

Deixamos, por fim, um questionamento em aberto: a universidade oferece as bases necessárias para a construção desse perfil profissional? E como esse perfil deve ser desenvolvido?

Referências

- BORGES, C. M. P. O professor de educação básica e seus saberes profissionais. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008. In: BEGO, Amadeu Moura; OLIVEIRA, Ricardo Castro; CORRÊA, Roberta Guimarães. O papel da Prática como Componente Curricular. **Quím. nova esc.** – São Paulo-SP, BR. v. 39, n. 3, p. 250-260, 2017.
- BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, 2010, p. 37-58. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoe-realidade/article/view/13077/10270>>. Acesso em: 17 out. 2021.

CANI, Josiane Brunetti. **Letramento digital de professores de língua portuguesa**: cenários e possibilidades de ensino e de aprendizagem com o uso das TDIC. 216 f. (Tese). Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2019. Disponível em: <http://poslin.letras.ufmg.br/defesas/1846D.pdf>. Acesso: 19 nov. de 2021.

FERREIRA, Giovani; TAKAKI, Nara Hiroko. Epistemologias de novos e múltiplos letramentos, identidade pós-moderna: repensando perspectivas para o ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 1, nov. 2014, p. 119-133.

GARCÍA, A. L. M.; REDE, E.; MARTINY, F. M.; VOERKEL, P. Crenças dos estudantes de Letras Português/Alemão: desafios, perspectivas e oportunidades. **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, v. 20, n. 31, p. 30-59, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/133587>. Acesso em: 19 nov. 2021.

GIL DE ANDRADE, F. Deutsch lernen und lehren in Brasilien. In: BADER, W. (Org.). **Deutsch- brasilianische Kulturbeziehungen**. Frankfurt amMain:Vervuert, 2010, p. 127-134.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna. **Signo**. v. 32, n. 53, Santa Cruz do Sul, dez. 2007, p.1-25.

KLEIMAN, A. **Preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Cefiel/IEL/Unicamp – Ministério da Educação, 2005.

KLEIMAN, A. **O conceito de letramento**. Disponível em: <http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos.html>, 2007. Acesso em: 09 mar. 2012.

MARQUES-SCHÄFER, Gabriela; ROZENFELD, Cibele Cecilio de Faria. **Ensino de Línguas e Tecnologias Móveis**: políticas públicas, conceitos, pesquisas e práticas em foco. 1 ed. São Paulo, Edições Hipótese, 2018.

MOHR, Adriana; WIELEWICKI, Hamilton de Godoy (Org.). **Prática como componente curricular**: que novidade é essa 15 anos depois? Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

OLIVEIRA, F. H. indivíduos do sexo masculino no curso de letras: performances discursivas, gênero e profissão docente. **ESTUDOS** • Rev. Bras. Estud. Pedagog. v. 97, n. 247, 2016.

REDEL, E.; MARTINY, F. M. (NO PRELO O ensino remoto de alemão na universidade em contexto de pandemia: modalidade de ensino à distância ou a distância do ensino? In: ARANTES, P.; UPHOFF, D. **Ensinar alemão em tempos de (pós-)pandemia: impactos e construção de novos saberes**, 2021).

REDEL, Elisangela; CONSTANTY, Verônica P. C.; HECK, Diana Milena. CeLing (Centro de Línguas de Marechal Cândido Rondon): entre diálogos interculturais na contemporaneidade e a internacionalização da universidade. In: MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza (Org.). **A Educação no Brasil e no Mundo: Avanços, Limites e Contradições**. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2020.

ROJO, Roxane (Org.) **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

SARTINGEN, K. Deutschunterricht und Germanistikstudium in Brasilien. In: HELBIG, G. et al. (Orgs.). **Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch**. Berlin: De Gruyter, 2001, p. 1445-1449.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002, p.143-160.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

UNIOESTE. Projeto Político Pedagógico, 2016. Disponível em: <https://midas.unioeste.br/sgav/arqVrtConteudo/download?arqCntCodigo=5110>. Acesso em 16 nov. 2021.

VOERKEL, Paul. Alemão como oportunidade: formação, qualificação e desenvolvimento profissional de graduados em Letras Alemão no Brasil. In: Catarina Portinho-Nauaiack, Catarina; Bohunovsky, Ruth; Wruck, Virginia. (Orgs.) **Ensinar alemão no Brasil: percursos e procedimentos**. Curitiba: Ed. UFPR, 2020.

**O PROGRAMA DEUTSCH LEHREN LERNEN (DLL):
um reflexo dos atuais caminhos na formação de
professoras(es) de línguas**

Jean Paul Voerkel
Universidade de Jena

Mergenfel Vaz Ferreira
UFRJ

Renato Ferreira da Silva
Goethe-Institut - São Paulo

Introdução

Não apenas no Brasil, mas no mundo todo, estudos vêm sinalizando a falta de professoras(es), o que representa um grande desafio para a educação e para as sociedades. De acordo com estudo encomendado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), por exemplo, seriam necessários cerca de 69 milhões de professoras(es) para que o principal objetivo do relatório sobre desenvolvimento sustentável, isto é, garantir uma educação equitativa e de qualidade para todos até 2030, fosse alcançado¹.

Um dos pontos cruciais para combater a falta de professoras(es) são os processos de formação nas diversas áreas de conhecimento. Muitos autores têm apontado inúmeros desafios concernentes à formação de professoras(es) de línguas no Brasil

¹ <https://news.un.org/pt/story/2016/10/1565201-mundo-precisa-de-69-milhoes-de-professores-para-atingir-metas> Acesso em: 15 jul. 2021.

(ver entre outros, CELANI, 2016; SOUSA, 2017; ARAÚJO; ROCHA, 2020). No que diz respeito, mais especificamente, à formação de professoras(es) de línguas no contexto brasileiro, grande parte dos desafios apontados têm relação direta com dois aspectos principais. O primeiro está ligado, principalmente, às condições, muitas vezes, desfavoráveis à profissão docente no Brasil, como uma grande carga de trabalho como consequência da baixa remuneração, o que acarreta também em pouco tempo disponível para autoformação. O segundo se refere, de um modo geral, à estrutura curricular dos cursos de formação em Letras no ensino superior que, muitas vezes, ainda apresenta uma organização que mantém a separação entre teoria e prática, apesar das últimas resoluções² que regulam esses cursos trazerem elementos visando justamente o oposto – focar numa práxis que integre elementos teóricos e práticos desde o início da formação (FERREIRA; STANKE, 2021).

No que tange ao segundo desafio, ou seja, o foco numa formação do(a) professor(a) de línguas centrada na práxis pedagógica, a partir de uma perspectiva de reflexão e estudos teóricos sobre as ações e conhecimentos advindos de experiências práticas, diferentes caminhos vêm sendo buscados. Observando de forma mais próxima a formação de professoras(es) de alemão no Brasil, podemos citar, para além do estágio supervisionado realizado na etapa final do curso, o fomento a projetos de extensão universitária nos quais estudantes licenciandos têm a oportunidade de atuar ministrando aulas (UPHOFF *et al*, 2019), e a promoção de ações integradas entre instituições de ensino superior e programas internacionais, também com foco na formação inicial e continuada de professoras(es) de língua alemã.

² Podem aqui ser citadas a Resolução nº 2 do CNE, de 1º de julho de 2015, e a nº 2, de 20 de dezembro de 2019, conforme os *links*: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 15 out. 2021. portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file Acesso em: 15 out. 2021.

Pode-se dizer que um dos principais elementos presentes nos caminhos ou nas práticas acima mencionadas é o foco no(a) professor(a) como pesquisador(a) de sua sala de aula. Nesse sentido, entra em cena uma perspectiva teórico-metodológica cada vez mais presente nas discussões sobre a práxis pedagógica, não só no Brasil, mas também em diferentes partes do mundo: o paradigma do(a) professor(a)-pesquisador(a), o qual reverbera, por sua vez, em diferentes possibilidades metodológicas como a prática exploratória ou a pesquisa-ação. Como um dos elementos principais do Programa *Deutsch Lehren Lernen* (doravante DLL, que podemos traduzir para o português como “Aprender a Ensinar Alemão”), a pesquisa-ação aparece como uma metodologia central para que processos de investigação sobre as práticas pedagógicas possam ser realizados, promovendo, além disso, espaço para que essas práticas sejam questionadas, discutidas e constantemente repensadas.

O programa DLL foi concebido pelo Goethe-Institut e desenvolvido em parceria com professoras(es) e pesquisadoras(es) de diferentes universidades alemãs. Essa parceria resultou numa série de livros publicados pela editora alemã Klett, a qual tem uma relevante tradição na área de ensino e aprendizagem de alemão como língua estrangeira. Desde as publicações dos primeiros volumes em 2012, o programa vem sendo utilizado pelo próprio Goethe-Institut para formação interna de seu quadro de professoras(es). Além disso, o DLL também está disponível para o público em geral, em módulos individuais, de acordo com os interesses e necessidades específicas de cada contexto. Várias universidades em todo o mundo, inclusive brasileiras, utilizam esses módulos como complementação em disciplinas de formação, como didática ou metodologia de ensino de língua alemã, em cursos de licenciatura em alemão. O programa DLL também é apresentado como um curso de especialização, em parceria com a Universidade de Jena, Alemanha, que culmina com emissão de certificado.

Considerando os aspectos acima delineados, este artigo tem como objetivo descrever o formato do programa DLL e suas principais orientações teórico-metodológicas, assim como suas

diferentes possibilidades de uso. Outro ponto importante para essa discussão é o forte componente digital do material que, especialmente neste momento atravessado pelo contexto de ensino remoto em razão da crise pandêmica mundial, ganhou (e vem ganhando cada vez mais) evidência e relevância.

Formação inicial e continuada de professoras(es) e o foco na pesquisa-ação

Um dos elementos que se apresenta como um valioso fundamento do DLL é o foco dado a projetos que incentivam e enfatizam a investigação feita por professoras(es), acerca de sua prática pedagógica ou, em outras palavras, o foco na pesquisa-ação. Nesse sentido, faz-se relevante que possamos retomar o conceito de pesquisa-ação, a partir de uma breve revisão de alguns autores que se debruçaram sobre essa temática (TRIPP, 2005; MOLINA; GARRIDO, 2010), incorporando à discussão preceitos de outras abordagens metodológicas voltadas para a investigação-ação ou para o que pode ser considerado como o paradigma da(o) “professor(a) pesquisador(a)”, como é o caso da prática exploratória (ALLWRIGHT, 2006; MILLER, 2011).

Primeiramente, deve-se ressaltar que diferentes correntes que enfatizam o papel do(a) professor(a) como pesquisador(a) de sua prática começaram a ser identificadas a partir do início do século XX (TRIPP, 2005). No contexto brasileiro, Molina e Garrido (2010, p. 29) identificam o pensamento de Paulo Freire (1964; 1967) como base inspiradora de projetos de pesquisa praticados por professoras(es) que buscavam a transformação de suas salas de aula, a partir do estímulo ao questionamento, à conscientização e à participação ativa dos sujeitos. Os autores, a partir de uma pesquisa que investigou trabalhos e estudos sobre pesquisa-ação no Brasil desde os anos 1960 (MOLINA; GARRIDO, 2010, p. 28), sustentam que houve uma grande expansão da pesquisa-ação no contexto

brasileiro a partir da década de 1980, avançando e ganhando força crescente a partir da década seguinte.

Conceitualmente, e numa perspectiva mais ampla, é relevante observar que como abordagem teórico-metodológica, alguns dos pressupostos da pesquisa-ação tangenciam aspectos de outras correntes teórico-metodológicas ou metodologias de pesquisa. Podemos citar a própria pesquisa científica (chamada pelo autor de “tradicional” [TRIPP, 2005, p. 447]), a prática reflexiva (ZEICHNER, 1996), a prática exploratória (ALLWRIGHT, 2006; MILLER, 2011) e/ou, até mesmo, as práticas rotineiras que envolvem observação e reflexão, realizadas por professoras(es) cotidianamente em seu exercício profissional.

No que se refere especificamente a uma dessas correntes, a prática exploratória, Allwright (2005) defende que sua ênfase está na busca pela compreensão e não por soluções para problemas identificados. Miller, citando Allwright (2001), apresenta uma proposta de diferenciação para as principais práticas que envolvem o paradigma da(o) professor(a) pesquisador(a):

Enquanto a 'contemplação' (cf. *contemplation*), feita antes ou depois da prática pedagógica, marca a Prática Reflexiva e a 'ação para resolver' problemas identificados (cf. *action for chance*) é o que motiva a Pesquisa Ação, a Prática Exploratória se caracteriza pelo foco na 'ação para o entendimento' (cf. *action for understanding*), que se realiza de forma integrada ao próprio trabalho. (MILLER, 2011, p.321)

Voltando seu olhar para a pesquisa-ação na área educacional, e confirmando como seu principal intuito a resolução de problemas ou o aprimoramento de professoras(es) a partir da investigação de suas próprias práticas de ensino-aprendizagem, David Tripp (2005, p. 446) defende que, até o alcance deste almejado aprimoramento, ocorre um processo marcado pela oscilação sistemática entre ação e investigação. Tripp (idem) também sinaliza que, na maioria das vezes, a pesquisa-ação segue um roteiro semelhante: a identificação de problemas ou questões na prática a serem melhorados, o planejamento de ações que

possam solucionar o(s) problema(s), a implementação dessas ações e a avaliação do processo e dos resultados.

O autor também busca diferenciar o processo da pesquisa-ação de outras correntes ou ações, a partir da seguinte definição:

pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática, e eu acrescentaria que as técnicas de pesquisa devem atender aos critérios comuns a outros tipos de pesquisa acadêmica (isto é, enfrentar a revisão pelos pares quanto a procedimentos, significância, originalidade, validade etc.) (TRIPP, 2005, p. 447)

De acordo com essa definição, a pesquisa-ação se diferenciaria tanto da prática reflexiva quanto da prática exploratória ou mesmo da pesquisa científica tradicional, exatamente por ter em seu cerne a intenção de alterar o contexto pesquisado. Essa mesma intenção se encontra, por sua vez, na definição de pesquisa-ação proposta por Altrichter e Posch (2007), já em relação explícita ao papel do professor de línguas em sala de aula:

A literatura especializada concorda em considerar a pesquisa-ação no contexto escolar como um método, não só de pesquisa, mas também de transformação das práticas pedagógicas, sendo uma característica central o fato de que a pesquisa é realizada por professoras(es) investigando suas próprias práticas. [...] Pesquisa-ação é a pesquisa sistemática de situações profissionais conduzida por professoras e professores, que têm por objetivo melhorá-las.³ (ALTRICHTER; POSCH, 2007, p. 13, tradução nossa)

³ Traduzido do original: Aktionsforschung im schulischen Kontext wird in der Fachliteratur übereinstimmend als eine Methode zur Erforschung und gleichzeitig zur Veränderung von Unterrichtspraxis bezeichnet, wobei als besonderes Merkmal hinzukommt, dass die Forschung von Praktikern betrieben wird, die wiederum ihre eigene Praxis untersuchen. [...] Aktionsforschung ist die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht, diese zu verbessern.

Essa ideia da alteração da própria práxis como professor(a) não acontece, necessariamente, nas outras vertentes citadas. Também é importante acrescentarmos que, apesar dessa diferença, alguns pontos em comum nos paradigmas que envolvem o(a) professor(a) pesquisador(a) mostram-se igualmente relevantes, sendo a investigação sobre sua própria prática e reflexão, os principais.

A seguir, passaremos a discutir como o preceito da pesquisa está presente tanto no arcabouço teórico quanto nas atividades práticas desenvolvidas no âmbito do programa DLL.

O conceito didático-metodológico do programa DLL

A decisão de criar o programa DLL foi fundamentada nas experiências práticas (principalmente do Goethe-Institut) e no desenvolvimento teórico na área de ALE no campo da formação continuada de professoras(es) de alemão. Desde os anos 1990, devido parcialmente às transformações políticas e econômicas da época, constatou-se uma demanda crescente para a formação e profissionalização de professoras(es), à qual o Goethe-Institut, como promotor principal de cursos de alemão ao redor do mundo, tentou dar respostas adequadas. Foi criada, em cooperação com a universidade de Kassel, na Alemanha, uma série de materiais para formação continuada, intitulada *Fernstudieneinheit*, que, ao longo dos anos, chegou a mais de trinta volumes. Dentro dos Institutos, observou-se também o acréscimo na quantidade de materiais disponíveis para formação continuada, os quais podem ser consultados nos compilados do *Handbuch Spracharbeit* (GOETHE-INSTITUT, 1995-1997). Além disso, adotou-se, cada vez mais, o uso de vídeos de sala de aula de alemão (essa questão será abordada em mais detalhes na seção a seguir) a serem usados como exemplos e discussões sobre práticas pedagógicas (LEGUTKE; ROTBERG, 2018, p. 607-608).

Do lado empírico e acadêmico podem ser mencionados diferentes aspectos que influenciaram consideravelmente o desenvolvimento do programa DLL. A meta-análise sobre o papel

do(a) professor(a) em sala de aula, publicado pelo pesquisador neozelandês John Hattie em 2009, frisou a importância do(a) professor(a), e com isso a grande relevância de uma formação inicial e continuada de qualidade. No mesmo ano e com base em numerosos estudos anteriores, dois importantes professores de didática no contexto alemão, Dietmar Rösler e Michael Legutke, elaboraram uma proposta para a criação de um novo material de formação para professoras(es) de alemão. Eles reivindicaram a inclusão da experiência prática de cada professor(a), incluindo seu contexto local e institucional específicos, e a necessidade de integrar o conteúdo teórico ao seu uso prático em sala de aula (LEGUTKE; ROTBERG, 2018, p. 608-609). Com base nessa proposta, o Goethe-Institut organizou um grupo de trabalho que elaborou, entre 2010 e 2012, as primeiras unidades do DLL.

Os módulos do programa DLL têm como base três elementos que, juntos, representam uma considerável contribuição para a formação de professoras(es) de alemão com foco em ALE, quais sejam:

1) Todas as unidades do DLL contêm sequências de vídeos do dia a dia em sala de aula, (denominadas *Unterrichtsdokumentationen*, em alemão, doravante UDOs). Muitos desses vídeos são registros autênticos de aulas gravadas pelo Goethe-Institut ao longo de mais de trinta anos; outras gravações foram realizadas especificamente para o DLL. Essas UDOs permitem uma aproximação entre a realidade de professoras(es) e sua atuação profissional, e são analisadas sob perspectivas diferentes. Com esse procedimento, os participantes do DLL exercitam sua capacidade de observar e analisar situações pedagógicas e didáticas em sala de aula.

2) Um dos componentes centrais do programa são os "*Praxiserkundungsprojekte*" (PEP), que poderiam ser traduzidos por "Projetos de Exploração da Prática". Trata-se de tarefas ao final de cada módulo, que envolvem a formulação de uma pergunta a ser explorada pelos participantes. Os PEPs seguem uma estrutura bem definida em cinco passos: (a) formulação da pergunta a ser

explorada, (b) justificativa para a pergunta, a partir da descrição de sua relevância para a sala de aula e da motivação subjetiva para o trabalho com essa temática, (c) descrição do procedimento metodológico para a exploração da pergunta, (d) exposição dos resultados, (e) reflexão sobre todo o processo e seus resultados, com foco em sugestões de mudanças para aulas futuras. Outro importante aspecto a ser mencionado é que os PEPs são realizados no contexto de atuação profissional das(os) participantes, podendo ser suas próprias salas de aula ou as de colegas. Ao longo dos últimos anos, vários estudos com foco nos PEPs foram realizados com diferentes objetivos, como o desenvolvimento de uma melhor compreensão sobre os planejamentos dos projetos, a investigação sobre a percepção das(os) participantes e sobre o processo reflexivo envolvido nos projetos, assim como estudos que investigam as consequências dos projetos para a formação didática das(os) participantes (LEGUTKE; MOHR 2016; MOHR; SCHAT 2016; HELMBOLD, 2017; VOERKEL; SCRIBELK, no prelo). Os resultados apontam que a forma como o processo é realizado e a autopercepção nele envolvida pode ser bastante desafiadora para as(os) participantes, o que demanda um acompanhamento atento por parte dos tutores. De todo modo, esses resultados indicam aspectos positivos em relação à formação continuada a longo prazo (LEGUTKE; MOHR, 2016).

3) Outro elemento de grande importância é o trabalho colaborativo em equipes. O fomento ao compartilhamento de ideias já está presente nas primeiras tarefas do DLL. Nessas tarefas, as(os) participantes são incentivadas(os) a comparar suas crenças e convicções com as de outros integrantes do projeto, sendo que essa prática ocorre ao longo de todos os módulos do DLL, seja nas UDOs seja nos PEPs. Na maioria das vezes, os PEPs são criados a partir da parceria entre duas ou três pessoas que exploram a própria prática pedagógica à luz de uma mesma pergunta, mas em diferentes

contextos institucionais e de sala de aula. Esse trabalho compartilhado fortalece a prática de interação e intercâmbio de ideias sobre a atuação profissional do(a) professor(a), o que contribui para que esse(a) não se feche em suas convicções individuais.

Com base nesses três princípios fundamentais, o conceito de pesquisa-ação se apresenta no DLL como um fio condutor, estando na base e permeando seus diferentes módulos. Desse modo, aparece de forma destacada já na apresentação do material⁴:

A fim de formar continuamente professoras e professores da melhor forma e com uma orientação o mais prática possível, o DLL utiliza metodologias da pesquisa docente e da pesquisa-ação. Isso significa que, em seu programa DLL de formação continuada ou de aperfeiçoamento, as(os) professoras(es) obtêm - além de conhecimentos didáticos referentes à disciplina - estímulos contínuos para observar seu próprio ensino e o de outros colegas, para reconhecer novas possibilidades de ação e experimentá-las em seu ensino. Dessa forma, a aquisição de conhecimentos teóricos e o aprendizado experimental baseado na pesquisa e na reflexão se complementam.⁵ (Tradução nossa).

Os autores continuam a descrição do programa salientando que seus módulos foram desenvolvidos a partir do olhar para as práticas cotidianas das(os) professoras(es) em suas salas de aula, buscando, além disso, trazer para as discussões os desafios comumente enfrentados por eles. Assim, de acordo com os autores, por meio da observação de recortes da sala de aula e de projetos de pesquisa-ação,

⁴ Disponível em: <https://www.goethe.de/ins/hu/de/spr/unt/for/gia/dl2/ans.html>
Acesso em 29/12/2021.

⁵ Um Lehrerinnen und Lehrer bestmöglich und praxisnah fortzubilden, nutzt DLL Methoden der Aktions- oder Lehrerforschung. Das heißt, Lehrkräfte bekommen in ihrem DLL-Fort- oder Weiterbildungsprogramm – neben der Aneignung fachdidaktischer Wissens – kontinuierlich Anregungen, fremden und eigenen Unterricht zu beobachten, neue Handlungsmöglichkeiten zu erkennen und diese in ihrem Unterricht zu erproben. Auf diese Weise ergänzen sich theoretischer Wissensgewinn und forschendes sowie reflektierendes Erfahrungslernen.

professoras(es) poderiam refletir a respeito de suas práticas e atualizá-las, incorporando novos conhecimentos em suas aulas.

Saunders *et al.* (2020, p. 104), tematizando a ênfase dada à pesquisa-ação no programa DLL, apontam como seu objetivo central o de contribuir para que as(os) professoras(es) sejam capazes de lidar, de forma soberana, com os desafios da profissão, encarando toda a complexidade e a dinâmica da sala de aula, o que contribui, por sua vez, para o seu desenvolvimento ou formação continuada. Os autores elencam, então, cinco princípios que permeariam esse objetivo:

- a adoção de uma atitude investigativa e crítica em relação a seus próprios padrões de percepção e ação;
- o compartilhamento, com seus pares, de ideias sobre os acontecimentos de sala de aula em um ambiente orientado por objetivos comuns;
- o questionamento crítico de abordagens, conceitos e modelos científicos para a construção de conhecimento e seu desenvolvimento teórico;
- o reconhecimento de sua responsabilidade pelas consequências de suas ações e decisões; e
- o entendimento da profissionalização como um processo de aprendizagem autorresponsável e contínuo (citando, neste último ponto, o trabalho de Legutke e Schart [2016] sobre profissionalização docente).

Em suma, aparece de forma ressaltada, tanto na descrição dos autores que assinam os módulos que integram o programa DLL quanto nos trabalhos e artigos de pesquisadoras(es) que vêm se debruçando sobre as contribuições do DLL para a formação continuada e aperfeiçoamento de professoras(es) (como é o caso do supracitado artigo de Saunders *et al.*), que os projetos de pesquisa-ação devem sempre partir de questões surgidas na prática de sala de aula, afastando-se, dessa forma, de soluções prontas. O foco recai, assim, em experiências práticas envolvendo processos individuais de aprendizagem, ainda que, muitas vezes, de forma compartilhada com colegas e pesquisadoras(es) externas(os) à sala de aula.

O formato do programa e seu uso

O programa DLL constitui-se de módulos que abordam diferentes temas relacionados a ensino/aprendizagem de alemão como língua estrangeira como, por exemplo, preparação de aulas, interação em sala de aula e estrutura da língua alemã. Cada unidade aborda aspectos teóricos relevantes para o conhecimento ou aprofundamento do tema apresentado, bem como tarefas de diferentes tipologias relativas ao conteúdo exposto.

O programa divide-se em unidades básicas, que correspondem às seis primeiras, e de aprofundamento, representadas pelos volumes 7, 8, 9, 10, 15, 16 e 17. Na tabela abaixo, podem ser conferidos os títulos de cada volume, no original em alemão e em português:

Quadro 1: Títulos das unidades do Programa DLL

<i>Einheit 1: Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung</i>	Unidade 1: Competências de ensino e estruturação de aula
<i>Einheit 2: Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch</i>	Unidade 2: Como se aprende alemão como língua estrangeira?
<i>Einheit 3: Deutsch als Fremdsprache</i>	Unidade 3: Alemão: língua estrangeira
<i>Einheit 4: Aufgaben, Übungen, Interaktion</i>	Unidade 4: Tarefas, exercícios, interação
<i>Einheit 5: Lehr- und Lernmedien</i>	Unidade 5: Meios de ensino e aprendizagem
<i>Einheit 6: Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung</i>	Unidade 6: Diretrizes curriculares e preparação de aula
<i>Einheit 7: Prüfen, Testen, Evaluieren</i>	Unidade 7: Exame, teste, avaliação
<i>Einheit 8: DaF für Kinder</i>	Unidade 8: Alemão para crianças
<i>Einheit 9: Unterrichten mit digitalen Medien</i>	Unidade 9: Ensinar com meios digitais
<i>Einheit 10: DaF für Jugendliche</i>	Unidade 10: Alemão para adolescentes

<i>Einheit 15: Alphabetisierung für Erwachsene</i>	Unidade 15: Alfabetização de adultos
<i>Einheit 16: Sprachbildung in allen Fächern</i>	Unidade 16: Formação linguística em todas as disciplinas
<i>Einheit 17: Sprachbildung in der Grundschule</i>	Unidade 17: Formação linguística no ensino fundamental

Uma característica a ser ressaltada na abordagem do programa é o fato de estabelecer, independentemente do assunto tratado, uma relação bastante estreita entre a teoria e a prática, uma vez que parte considerável das atividades propostas remete a situações reais de sala de aula. Isso se verifica tanto em situações descritas nas próprias atividades, quanto nos vídeos de trechos de aulas disponíveis com o material (UDOs), os quais possibilitam a observação e reflexão de inúmeros aspectos da prática pedagógica cotidiana de sala de aula, de forma direcionada e teoricamente embasada.

A estrutura desse material permite seu uso tanto na formação quanto no aperfeiçoamento de professoras(es) de alemão, em estudo individual ou em grupos. Na formação de professoras(es), módulos de DLL têm sido empregados por universidades em várias regiões do mundo, inclusive na Alemanha, em cursos de metodologia de ensino de alemão como língua estrangeira ou disciplinas afins. Embora muitas das tarefas propostas em cada módulo pressuponham alguma experiência docente, estudantes de Letras sem tais vivências conseguem desempenhá-las sem dificuldades, uma vez que têm a experiência de aprendizes desse e, muitas vezes, de outros idiomas. No aperfeiçoamento de professoras(es), módulos do programa DLL têm sido cursados tanto por professoras(es) recém-formadas(os) quanto por profissionais com muitos anos de experiência em sala de aula.

No Brasil, módulos da série DLL têm sido regularmente oferecidos pelo Goethe-Institut desde 2011 com um público bastante diversificado no que se refere à própria educação e à experiência docente. Ademais, os grupos formados para cada módulo caracterizam-se também por serem, geralmente,

heterogêneos quanto à área de atuação das(os) professoras(es): escolas públicas, escolas privadas, escolas de idiomas, autônomos e docentes de universidades. Tal característica proporciona condições para uma troca de experiências enriquecedora sobre os temas abordados, bem como sobre suas realidades, pontos de vista e condições de trabalho.

No momento, cinquenta universidades ao redor do mundo empregam módulos da série DLL em cooperação com o Goethe-Institut. Devido a essa parceria, os módulos oferecidos pelas universidades são disponibilizados na plataforma de aprendizagem do Goethe-Institut. Dessa forma, todos os alunos têm acesso à integralidade do material, ou seja, a textos, tarefas e vídeos, além de poder interagir com os demais participantes e com as(os) docentes ao longo de todo o curso. Desde 2017, uma cooperação trilateral entre a Universidade Federal da Bahia, a Friedrich-Schiller-Universität, de Jena (na Alemanha), e o Goethe-Institut possibilitou o oferecimento do curso de especialização *latu sensu* pela modalidade a distância para professoras(es) de alemão no Brasil. Essa especialização constitui-se dos seis módulos básicos da série DLL e da apresentação de uma monografia, e teve um formato híbrido, com encontros presenciais e o uso da plataforma.

Assim como ocorre em outros países, também no Brasil os módulos de DLL têm sido empregados em universidades na formação de professoras(es) de alemão. Em 2019, o módulo 6 do programa DLL, *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung* (Diretrizes Curriculares e Preparação de Aula) foi oferecido pela primeira vez na formação de professoras(es) de alemão em um curso de Letras no âmbito de uma cooperação entre uma universidade brasileira, a Universidade Estadual Paulista (UNESP), e o Goethe-Institut. Esse módulo do DLL foi oferecido a estudantes de Letras Alemão do *Campus* de Araraquara da UNESP como disciplina optativa. Após a conclusão do curso, além dos créditos da disciplina, as(os) estudantes receberam um certificado do respectivo módulo de DLL, assinado pela UNESP e pelo Goethe-Institut.

Em janeiro de 2021 foi firmada também uma cooperação entre o Goethe-Institut e a Universidade Federal Fluminense para a utilização de módulos do DLL no curso de Letras com habilitação em língua alemã. Além dessas cooperações existentes, várias outras, com universidades de todas as regiões do Brasil, já foram iniciadas ou estão em fase de conclusão.

O componente digital do DLL

Uma característica relevante do programa DLL é sua multimodalidade. Além do material impresso, publicado pela Editora Klett, todo seu conteúdo pode ser trabalhado *on-line* na plataforma de aprendizagem do Goethe-Institut. Como tal característica já fazia parte do projeto inicial do programa, a flexibilidade no formato, que pode variar entre totalmente presencial e totalmente *on-line*, pode ser apontada como um importante elemento para o seu uso nos mais diferentes contextos.

Devido a essa flexibilidade, mesmo o contexto da pandemia de COVID-19 não representou um empecilho para a realização de módulos do programa DLL no Brasil, principalmente na oferta de formação continuada, uma vez que uma parcela considerável das tarefas já era feita, de forma individual ou em grupos, como atividades assíncronas na plataforma de aprendizagem. A única diferença significativa ocorreu na possibilidade de realização de encontros presenciais, os quais foram substituídos por encontros remotos. Ademais, vale destacar que o programa não prevê quantidades mínimas ou ideais de atividades síncronas, dado que isso depende, entre outros fatores, do perfil da instituição e dos participantes do módulo. Para ilustrar, na formação de professoras e professores tende-se a ter uma quantidade maior de atividades síncronas ao longo de cada módulo, o que se justifica tanto pela natureza das disciplinas no âmbito universitário, quanto pelo fato de muitas(os) estudantes ainda não terem experiência docente e precisarem de mais orientação ao longo do trabalho com a unidade. Por outro lado, cursos de formação continuada pressupõem mais

autonomia por parte das(os) participantes e podem prescindir de uma quantidade maior de atividades síncronas, o que não causa prejuízo à interação dos participantes entre si ou com os tutores, pois muitas tarefas requerem tal interação. Há determinadas tarefas, por exemplo, que são compostas de duas partes: a primeira refere-se à atividade que as(os) participantes devem desenvolver, seja a elaboração de um material, a análise de um exercício ou mesmo de um relato de experiência vivenciada em sala de aula; e a segunda, por sua vez, constitui-se de um ou mais comentários que cada participante deve fazer acerca da resposta de outros. Também as(os) tutoras(es) podem reagir a tais respostas estabelecendo um diálogo com os participantes ou fornecendo a eles explicações mais detalhadas em caso de dúvidas.

A interação, principalmente entre participantes, é fomentada por meio do fórum de discussões. Nele podem ser inseridos quaisquer comentários ou dúvidas, que são necessariamente visíveis a todo o grupo, de modo que as(os) próprias(os) participantes têm a oportunidade de reagir tanto propondo soluções quanto desencadeando uma discussão sobre assuntos tratados no momento.

A estrutura das unidades do DLL também possibilita que o trabalho de tutoria seja dividido entre mais de uma pessoa. Essa divisão pode ocorrer de diversas maneiras. Pode-se ter, por exemplo, um(a) tutor(a) responsável pelas atividades assíncronas e outro(a) pelas síncronas, ou ainda a divisão da tutoria das tarefas da plataforma e atividades síncronas por capítulos ou unidades temáticas. Tais experiências podem ser muito positivas, pois pressupõem uma preparação mais detalhada e possibilitam a troca de experiências entre as(os) tutoras(es) antes, durante e depois do trabalho com a unidade.

Finalmente, vale destacar que a experiência de aprendizagem no formato digital traz às(aos) participantes uma perspectiva significativa, tanto ao realizarem atividades individuais e em pequenos grupos na plataforma, quanto ao participarem de

encontros presenciais ou remotos intercalados por atividades assíncronas.

Considerações finais

Muito vem sendo debatido sobre a importância do trabalho com atividades práticas e que envolvam a experiência concreta com a sala de aula na formação inicial de professoras(es) de língua alemã (VOERKEL, 2017; STANKE *et al.*, 2017), assim como na formação inicial de professores de línguas em geral (PICONEZ, 1991; JORDÃO *et al.*, 2011; BEZERRA; MILLER, 2018; DEL PINO, 2020). Além disso, iniciativas que proponham a integração de formação inicial e continuada de professoras(es) de línguas por meio de projetos de extensão universitária ou programas como o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), são cada vez mais debatidas e incentivadas (SILVA; ROQUE-FARIA, 2020; SANTOS *et al.*, 2019; MATEUS *et al.*, 2013). Como um dos principais pilares do programa DLL, os PEPs têm se mostrado uma importante ferramenta que vai ao encontro desse propósito.

Outra demanda cada vez mais presente em discussões sobre formação acadêmica é a necessidade de uma maior integração a contextos transnacionais e internacionais, através da busca pelo intercâmbio de saberes entre diferentes instituições em espaços territoriais diversos. Nesse sentido, a parceria entre o Goethe-Institut e diferentes universidades brasileiras também se mostra como um relevante elemento a ser considerado, levando-se igualmente em consideração a própria parceria entre o Goethe-Institut e universidades alemãs, por meio de suas(seus) professoras(es), para o desenvolvimento dos módulos do programa.

Essa possibilidade de intercâmbio e cooperação interinstitucional, como vimos concretizados pelas atividades do Programa DLL, é especialmente importante se considerarmos a formação de professores de línguas adicionais, tendo em vista se tratar de uma área que, *a priori*, envolve diferentes instituições em diferentes partes do mundo. Aqui, é válido ressaltar que a imposição dos meios

digitais como a única forma de manutenção das atividades com necessidade de interação remota, devido ao contexto pandêmico, veio potencializar e consolidar o uso dessas ferramentas também para diversas situações nas quais anteriormente via-se o deslocamento em longas e dispendiosas viagens como única possibilidade ou, pelo menos, como a possibilidade mais usual. Dessa forma, as ferramentas digitais para o trabalho cooperativo em formato remoto, síncrono ou assíncrono, também servem a este fim: o fortalecimento de práticas e atividades que fomentem os intercâmbios e parcerias interinstitucionais diversas.

Assim, entendemos que o componente digital do DLL se mostrou um importante aspecto do Programa. Ou seja, o fato de ser totalmente orientado para o formato *on-line*, já na sua concepção, propicia a ambientação das(os) participantes às plataformas digitais utilizadas e às experiências práticas nesse contexto, como a participação em atividades individuais ou colaborativas, nos chats ou fóruns de discussão.

Tendo em vista alguns dos maiores desafios postos para a formação de professoras(es) de línguas no contexto brasileiro, principalmente a necessidade de uma maior integração entre os aspectos teóricos estudados ao longo dos cursos de Letras ou mesmo em cursos de aperfeiçoamento de curta ou média duração, e os aspectos vivenciados nas práticas pedagógicas cotidianas, observamos que o DLL apresenta ferramentas eficazes para essa finalidade.

Por fim, acrescentamos que o programa se alinha a outro pressuposto fundamental, no que tange tanto à formação inicial quanto à continuada de professoras(es): o que atribui a professoras e professores o papel de pesquisadoras(es) de suas próprias salas de aulas, não apenas para melhor compreendê-las, mas também para que possam atuar como agentes transformadores de suas práticas e de seus contextos de ensino-aprendizagem.

Referências

- ALLWRIGHT, Dick. **Exploratory Practice**: Rethinking practitioner research in language teaching. *Language Teaching Research*, 7, 2. London: Arnold Publishers, 2003a, p.113-141.
- ALTRICHTER, Herbert; POSCH, Peter. *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (4. Ausgabe), Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2007.
- ARAÚJO, Marcos S.; ROCHA, Lucas Tadeu V. da. **Desafios da Formação de Professores na Linguística Aplicada**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 59, n. 2, p. 1555–1562, 2020. Disponível em: periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8659301. Acesso em: 29 dez. 2020.
- BEZERRA, Isabel; MILLER, Inês K. Formação de Professores de Línguas: práticas, teorias, diálogos. **Revista SOLETRAS** [online] , RJ, v.1, n. 35, 2018.
- BIEBIGHÄUSER, Katrin; FEICK, Diana. (orgs.). **Digitale Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache**. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2020.
- BROWN, Andrew.; DOWLING, Paul. **Doing research/reading research**: a mode of interrogation for teaching. Londres: Routledge Falmer, 2001.
- CELANI, Maria Antonieta A. (org.) **Tendências e desafios na formação de professores de línguas no século XXI**. 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2016, v. 1.
- DEL PINO, José C. **A prática profissional integrada na formação inicial de professores**. Curitiba: Appris Editora, 2020.
- FERREIRA, Mergenfel A.; STANKE, Roberta S. Desafios para o fomento da interação e da expressão oral no ensino remoto de alemão como língua adicional. *In*: ARANTES, Poliana Coeli Costa; UPHOFF, Dörthe. (orgs.) **Ensinar alemão em tempos de (pós-)pandemia**: impactos e construção de novos saberes. Campinas, SP: Mercado de Letras (no prelo).
- FREIRE, Paulo. **A educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e terra, 1964.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e terra, 1967.
- GOETHE-INSTITUT. *Handbuch Spracharbeit 6: Fortbildung (Teil I–III)*. München: Goethe-Institut, 1995-1997.
- HATTIE, John. **Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement**. London: Routledge, 2009.
- HELMBOLD, Bernd. Zur Rolle der Reflexion im Fort- und Weiterbildungsprogramm Deutsch Lehren Lernen. Erste Befunde einer Vorstudie. *In: BOLACIO, Ebal; MOURA, Magali; STANKE, Roberta Sol; SALIÉS, Tânia G. (orgs.) Ensino-aprendizagem de alemão como língua estrangeira*. Teoria e práxis. Rio de Janeiro: Dialogarts, p. 174-192.
- HOFFMANN, Sabine; STORK, Antje. (orgs.) **Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik**. Tübingen: Narr, 2015.
- JORDÃO, Clarissa M.; MARTINEZ, Juliana Z.; HALU, Regina J. (Orgs.) **Formação Desformatada – práticas com professores de língua inglesa**. Campinas: Pontes Editores, 2011.
- LEGUTKE, Michael; MOHR, Imke. Brücken zwischen Theorie und Praxis: nachhaltige Fortbildung mit “Deutsch Lehren Lernen”. *In: HOFFMANN, Sabine; STORK, Antje. (orgs) Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik*. Tübingen: Narr, 2015, p. 321-332.
- LEGUTKE, Michael.; ROTBERG, Sabine. Deutsch Lehren Lernen (DLL) – das weltweite Fort- und Weiterbildungsangebot des Goethe-Instituts. *In: Info-DaF*, 2018, 45(5), p. 605-634.
- LEGUTKE, Michael.; SCHAT, Michael. (orgs.). **Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung**. Tübingen: Narr, 2016.
- MATEUS, Elaine; EL KADRI, Michele; SILVA, Kleber A. da (Orgs.) Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID: Contornos, Cores e Matizes. *Col Educação e Linguagem*, Vol 3. São Paulo: Pontes Editores, 2013.
- MILLER, Inês K. **Prática Exploratória na educação continuada de professores de línguas: inserções acadêmicas e teorizações híbridas**. *In: SILVA, K. A. da; et al. (Orgs.) A formação de*

professores de línguas: novos olhares. Campinas: Pontes, v.2, 2011. p. 319–341.

MOHR, Imke.; SCHAT, Michael. Praxiserkundungsprojekte und ihre Wirksamkeit in der Lehrerfort- und Weiterbildung. *In*: LEGUTKE, Michael.; SCHAT, Michael. (orgs.) **Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung**. Tübingen: Narr, 2016, p. 291-322.

MOLINA, Rinaldo. **A pesquisa-ação/investigação-ação no Brasil: mapeamento da produção (1966-2002) e os indicadores internos da pesquisa-ação colaborativa**. 2007. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MOLINA, Rinaldo.; GARRIDO, Elsa. A produção acadêmica sobre Pesquisa-Ação em Educação no Brasil: mapeamento das dissertações e teses defendidas no período 1966-2002. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 2, n. 2, p. 27-40, 15 maio 2010.

PICONEZ, Stella C.B. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. São Paulo: Editora Papirus, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. Do ensinar à ensinagem. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, Kleber A. da; ROQUE-FARIA, Helenice J. **A formação de professores de línguas e o Pibid**. Experiências, crenças e identidades. São Paulo: Mercado das Letras, 2020.

SOUSA, Clarilza Prado. Desafios da formação docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, 2017, p. 739-756.

STANKE, Roberta C. S. F.; BOLACIO FILHO, Ebal S.; MARQUES-SCHÄFER, Gabriela; MOURA, Magali S. A formação de professores de alemão na UERJ: uma análise sobre os impactos de projetos de extensão. *In*: UPHOFF, Dörthe; LEIPNITZ, Luciane; ARANTES, Poliana Coeli; PEREIRA, Rogéria. (orgs.) **O ensino de alemão em contexto universitário: modalidades, desafios e perspectivas**. São Paulo: Humanitas, 2017, p. 103-121.

SANTOS, Ynaiara dos; KLEINBING, Hudson; SCRIBELK, Liane; VOERKEL, Paul. Platz zum Denken!? – Praxis und Reflexion als entscheidende Impulse in der brasilianischen Deutschlehrerausbildung. **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, v. 22, n. 36, p. 178-206, 2019. DOI: 10.11606/1982-88372236178. Disponível em: www.revistas.usp.br/pg/article/view/151436. Acesso em: 1 out. 2021.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, 2005, p. 443-466.

UPHOFF, Dörthe; LEIPNIZ, Luciane; ARANTES, Poliana; PEREIRA, Rogéria. (orgs.) **Alemão em contexto universitário: ensino, pesquisa e extensão**. São Paulo: Humanitas, 2019.

VOERKEL, Paul. Professores de alemão no Brasil – entre mitos e realidade. In: Associação Brasileira de Estudos Germanísticos – ABEG. (org.) **Professores de alemão no Brasil**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2017, p. 306-314.

VOERKEL, Paul; SCRIBELK, Liane. **Aktionsforschung im Hochschulkontext?** Überlegungen zu einer stärkeren Praxisorientierung von Deutschstudiengängen am Beispiel Brasiliens. (No prelo.)

ZEICHNER, Kenneth. M. Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. In: CALGREN, Ingrid; VAAGE, Sveinung (orgs.). **Teachers' minds and actions** – researching teachers' thinking and practice. London: Falmer Press, 1994.

ZEICHNER, Kenneth M.; LISTON, Daniel P. **Reflective Teaching: an introduction**. Mahwah, New Jersey, 1996.

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA PORTUGUESA
NO CRONOTOPO PANDÊMICO: novos contornos, outros
movimentos, sempre resistência**

Mariangela Garcia Lunardelli
UNIOESTE

Maridelma Laperuta Martins
UNIOESTE

Os tempos de hoje
nos lançam na busca
do oxigênio de nossas vidas
de ensinantes, aprendizes,
estudantes permanentes,
que é o conhecimento.
Madalena Freire

Introdução: uma pandemia no meio do estágio...

A pandemia mundial de Covid-19 (SARS-Cov-2) revelou tanto as grandes desigualdades sociais como as muitas ações solidárias; decretou o distanciamento social, mas abriu as telas para a aproximação virtual; intensificou os desregramentos políticos, mas também animou os povos à luta pela vida, nos hospitais, nas casas e nas *lives* (LUNARDELLI, 2020). Nesse contexto, é possível afirmar que nenhum setor tenha sido tão afetado como o educacional, em todos os sentidos – deslocamentos de tempos, espaços, suportes, gêneros, interações.

Vivenciamos grandes instabilidades no espaço escolar/ acadêmico/ de pesquisa: o chão da escola tornou-se chão de cômodos de nossa casa, as salas de aula ficaram fluidas. As ações do professor

foram reconfiguradas. Para os professores em formação inicial e para nós, formadoras e formadores desses profissionais nos incontáveis cursos de licenciatura, emergiu um desafio inédito: como conciliar esse cenário de isolamento/distanciamento com o estágio supervisionado, desde o princípio concebido em práticas presenciais nas escolas? Quais seriam as possíveis configurações dos estágios de observação e docência, dados os limites impostos pelas circunstâncias (não só naturais)?

No caso específico dos cursos de Letras, o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa caracteriza-se “como um conjunto de atividades de aprendizagem profissional e cultural, proporcionado ao estudante pela participação em situações da vida profissional e de seu contexto” (LUNARDELLI, 2020, p. 218). De forma geral, o processo de estágio constitui-se de três fases: um período de observação de aulas, um período de planejamento e orientação das intervenções e um período de docência ou direção de classe. Todas essas fases eram, anteriormente à pandemia, realizadas de forma presencial: os colégios, sobretudo os estaduais, abriam as portas de suas salas de aula para os acadêmicos-estagiários, que passavam semanas/meses em contato com a docência, em seu lócus profissional, materializando experiências docentes e convivendo com diversos atores do espaço: professores, alunos, coordenadores, diretores, auxiliares, agentes da educação brasileira.

A pandemia literalmente fechou as escolas, os espaços físicos sendo transformados em lugares virtuais. No Paraná, a plataforma digital *Google Meet* (e suas expansões, como o *Google Classroom*) tornou-se o “chão fluido” para mais de 1 milhão de estudantes paranaenses da rede estadual. Além disso, estes puderam assistir às aulas no chamado Canal “Aula Paraná”, por meio de um aplicativo ou em canais de TV vinculados à RIC, afiliada da Rede Record no Paraná¹. Tal cenário rompeu, de forma abrupta, a estrutura e o

¹ Informação disponível em: <http://www.aulaparana.pr.gov.br/servicos/Educacao/Ensino-Fundamental/Acessar-o-Aula-Parana-JVN6RYNP>. Acesso em outubro/ 2021.

processo já estabelecidos no estágio supervisionado das licenciaturas, provocando “novos contornos” e “outros movimentos”.

Expostas as coerções do contexto, procuramos, neste capítulo, por meio de reverberações dos conceitos bakhtinianos de responsabilidade e responsividade, considerados dentro do cronotopo pandêmico, discutir a dinâmica das mudanças ocorridas no estágio supervisionado de língua portuguesa do Curso de Letras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, campus de Foz do Iguaçu, expondo pontos singulares de nossas ações docentes – coordenadora, orientadora, professora de estágio –, assim como as vivências discentes situadas nessa “nova” relação teoria-prática, sempre resistente.

Nesse sentido, não é nossa proposta expor resultados de uma pesquisa específica, mas descrever e analisar o processo do estágio, no intuito de provocar/promover reflexões acerca de nosso trabalho e nosso lugar de fala. Para tanto, propusemos este capítulo dividido em seções, além desta introdução e das considerações finais. Primeiramente, trazemos os conceitos bakhtinianos de responsabilidade e de responsividade para a formação inicial do professor de Língua Portuguesa, sobretudo no âmbito do estágio supervisionado, tendo como cronotopo a pandemia vivenciada. Em seguida, contextualizamos o tempo-espço pandêmico, juntamente com os decretos e as resoluções da Unioeste, os quais exigiram alterações contundentes em toda a estrutura dos cursos de graduação e pós-graduação, em especial a dos estágios nas licenciaturas.

Restringindo-nos ao estágio supervisionado no Curso de Letras, inscrevemo-nos em três pontos: os novos contornos – a descrição das modificações estruturais ocorridas no estágio; os outros movimentos – as ações docentes e discentes no decorrer do processo do estágio, assim como os desafios de cada atividade; e, por fim, a sempre resistência – como foram avaliadas essas ações pelos envolvidos, na manutenção ativa, coerente e crítica de um curso superior de línguas nesse contexto. Para visibilizarmos essas ações e analisarmos os contornos, os movimentos e a resistência, utilizamo-nos de excertos dos relatórios de estágio produzidos

pelos acadêmicos-estagiários, além de nossa própria vivência. São depoimentos de ambos os lados — discente e docente — que constroem o percurso narrativo-analítico deste texto.

Tecemos aqui duas observações aos interlocutores do capítulo. A primeira refere-se ao uso da palavra professor, no masculino singular, compreendendo professor como ser ontológico, incluindo aí todas/todos/*todes* as/os docentes. A segunda observação diz respeito à disciplina Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa (além da explicação, feita à nota de rodapé): trata-se da disciplina acadêmica, abarcando todas as práticas discursivas dela decorrentes — leitura, escrita, oralidade, análise linguística, gramática, literatura.

Acerca da responsabilidade/ responsividade e o cronotopo pandêmico

Para este momento teórico, apropriamo-nos de alguns textos do pensamento bakhtiniano sobre os conceitos de responsabilidade e responsividade: o ensaio de Bakhtin, no livro *Para uma filosofia do ato responsável* ([1920-1924] 2017); os textos “Arte e responsabilidade” ([1919] 2010a), “Metodologia das Ciências Humanas” ([1930-1940] 2010a), “Apontamentos de 1970-1971” ([1970-1971], 2010a), inseridos no livro *Estética da Criação Verbal* (2010a); e “O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas”, presente no livro *Os gêneros do discurso* ([1959-1961] 2016). Também incluímos reflexões providas de Lunardelli (LUNARDELLI, 2020; 2021), acerca dos conceitos e sua relação com a docência e o estágio supervisionado.

Nas obras bakhtinianas — e, neste caso, restringimos esta escrita a Bakhtin, podendo estender também a Medvedev e Volóchinov (e a todo o Círculo) —, distinguimos dois grandes projetos, de acordo com Faraco (2009): o primeiro, a construção de uma filosofia voltada ao sujeito e sua vida real, situado, concreto, posicionado; o segundo, a construção de uma teoria da criação ideológica, concedendo à linguagem papel fundamental: seria o

signo ideológico, pensado na matriz marxiana, para além do linguístico saussureano.

Nesse primeiro grande projeto, dois eixos são constantes em todas as obras bakhtinianas: i) a singularidade do ser e do ato/evento, junto à não separação entre o mundo da vida e o mundo da arte, com consequentes responsabilidade e dever ético — diferente do dever kantiano, entendido como categoria teórica, universal, que se contrapõe ao ato singular/ concreto; e ii) a relação eu/outro e seu mundo de valores em permanente diálogo-resposta (LUNARDELLI, 2020).

Para Bakhtin, é impossível conhecer o sujeito fora do discurso que produz: “Trata-se de um sujeito primeiramente concreto, por isso, não transcendental e não abstrato. É sujeito único e sua relação com o espaço e o tempo é singular, pois espaço e tempo são também únicos para ele” (LUNARDELLI, 2020, p. 38). E, por isso, seus atos são únicos, concretos, eventos singulares que levam a sua assinatura. Assinar significa responsabilizar-se por seus atos, em um horizonte concreto que não coincide com nenhum outro horizonte. Segundo Ponzio (2017), ato em russo é “*postupok*”, o qual possui a raiz “*stup*” que significa “passo” — o ato como um passo, uma iniciativa, dar um passo, ir além... Nas palavras do autor:

“*Postupok*” é um ato, um pensamento, de sentimento, de desejo, de fala, de ação, que é intencional, e que caracteriza a singularidade, a peculiaridade, o monograma de cada um, em sua unicidade, em sua impossibilidade de ser substituído, em seu dever responder, responsabilmente, a partir do lugar que ocupa, sem alibi e sem exceção. (PONZIO, 2017, p. 10)

Os atos do sujeito são atos éticos, pois se configuram, a um só tempo, responsáveis e responsáveis: responsabilidade pessoal perante outros sujeitos, perante a coletividade da qual participa e, quem sabe, perante toda a humanidade. E responsividade, no sentido de responder, oferecer uma resposta aos outros sujeitos, à coletividade, à humanidade (SOBRAL, 2009). Uma das heranças de

Bakhtin, citadas por Bubnova (2007), é a questão do ato como fazer intersubjetivo e a responsabilidade inerente a qualquer relação com o outro. A vida dos seres humanos é, portanto, uma sequência ininterrupta de atos responsáveis e responsáveis:

Para Bakhtin, ser/existir implica compromissar-se consigo e com o outro. Implica estar em relação com os outros em que nada se perde, tudo tem efeito, tudo é resposta, seja imediata ou em longo prazo. Viver é agir – do verbo “postupat”. E agir é dar uma resposta ao passado e ao futuro: responde-se a um ato anterior cujo sentido será sempre renovado em cada ato futuro. Viver é engajar-se. (LUNARDELLI, 2020, p. 39)

A filosofia bakhtiniana assim se constitui: “uma filosofia da vida só pode ser uma filosofia moral” (BAKHTIN, [1920-1924] 2017, p. 117). E a filosofia moral é a do ato responsável, que deve se ocupar em descrever a arquitetura do mundo real. Não reside aí a questão da identidade do sujeito, mas, sim, a questão da alteridade, de sua relação com o outro, de sua não-indiferença, da interação concreta, situada e responsável. Adail Sobral, em entrevista a Luciane de Paula (SOBRAL; PAULA, FRANCO, 2020, p. 255), explica que o sujeito de Bakhtin é “individual, mas não subjetivo; todo sujeito é ímpar, mas sua singularidade parte de sua semelhança com os outros, sua constituição social, que vem da alteridade”. A alteridade é, na perspectiva bakhtiniana, constitutiva do “eu” e, nessa alteridade, residem as relações dialógicas, reside o dialogismo. Nas palavras de Sobral:

O que é central na teoria de Bakhtin passou a ser chamado de dialogismo. Trata-se da ideia de que o sentido nasce da interação, da negociação entre os interlocutores, e a interação é um processo que gera, no tempo e no espaço, um produto. E isso nos leva a pensar no que Bakhtin postula sobre o sujeito, que está sempre interagindo, sempre em interação dialógica, sempre constituindo o outro e sendo constituído por ele, sempre se autoformando. O foco assim são as

relações dialógicas como uma forma de existência do homem no mundo pela linguagem. (SOBRAL; PAULA, FRANCO, 2020, p. 256)

Desse modo, as relações dialógicas não são jamais recíprocas, não há simetrias: a posição do “eu” difere axiologicamente da posição do “tu”. Por isso, o diálogo é tensão, arena, embate de vozes. E da diferença nasce o sentido, nasce a palavra (LUNARDELLI, 2020). A filosofia do ato responsável é a filosofia do diálogo que caminha para uma filosofia da linguagem: uma filosofia dialógica da linguagem.

De acordo com Szundy (2014, p. 16, grifos da autora), “[Bakhtin] enfatiza a singularidade sem alibi do nosso existir-evento construída a partir da responsabilidade e responsividade do *eu para mim*, do *eu para o outro* e do *outro para mim*”. Ao desenvolver a tomada de consciência desses prismas, a consciência de que a realidade não está para ser constatada, mas para ser transformada pela nossa intervenção, seguindo os postulados freireanos (FREIRE, 2004), damos o passo além, rumo à educação emancipatória e transformadora.

Dar o passo... como fazê-lo, se nossos pés se imobilizaram diante do evento singular da pandemia de Covid-19? Conforme Rohling (2020, p. 5222), “as rotinas do trabalho, dos afetos, do convívio familiar, da experiência psíquica foram (estão sendo!) afetadas/ perpassadas pela emergência de um vírus e pelas implicações de sua violência”. Ao retratar este tempo-espaço único e sem precedentes na história contemporânea da humanidade, a autora evidencia a presença de um cronotopo específico: “o tempo-espaço relacionado a essa crise sanitária global”.

Acerca do conceito de cronotopo, de acordo com Lunardelli (2020), este nos foi apresentado por Bakhtin ([1937-1938] 2010b) no texto “Formas de tempo e de cronotopo no romance”. Padilha (2005) explica que o termo teria sido introduzido por Einstein de seus estudos de Física. Para Bakhtin ([1937-1938] 2010b, p. 212), refere-se às ligações temporais e espaciais assimiladas pela literatura: “o cronotopo tem um significado fundamental para os

gêneros na literatura. Pode-se dizer francamente que o gênero e as variedades de gêneros são determinados justamente pelo cronotopo, sendo que em literatura o princípio condutor do cronotopo é o tempo”.

Segundo Amorim (2006, 105-106), o cronotopo designa “um lugar coletivo, espécie de matriz espaço-temporal de onde as várias histórias se contam ou se escrevem”. Ainda consoante a autora, “a concepção de tempo traz consigo uma concepção de homem e, assim, a cada nova temporalidade, corresponde um novo homem” (AMORIM, 2006, p. 103).

Acreditamos que a relevância dessa dimensão reside no fato de que, no grande diálogo entre os gêneros, o cronotopo interliga os tempos e os espaços, não somente dos gêneros literários, mas também fora do mundo das narrativas. Nesse sentido, é possível estender o conceito de cronotopo para os inúmeros gêneros do discurso e para inúmeras cenas do mundo contemporâneo, incluindo o grande cenário pandêmico, conforme atesta Rohling:

Orientada por essa concepção de cronotopo como uma relação indissociável entre tempo e espaço, em que emergem imagens e uma certa visão de sujeito é evidenciada, é que proponho a existência de um cronotopo pandêmico. Este cronotopo se configura como um tempo-espaço marcado pela emergência da pandemia deflagrada pela COVID-19, em dezembro de 2019 e estendendo-se para 2020 em diante, na cidade chinesa Wuhan, e que pelo processo de globalização espalhou-se por todos os cantos do mundo. (ROHLING, 2020, p. 5226)

Rohling também aponta a possibilidade de que o tempo-espaço da pandemia possa agregar minicronotopos, que se interligam em grandes séries cronotópicas. Nesse sentido, é possível pensar no cenário pandêmico como grande cronotopo, abarcando diversos e variados pequenos cronotopos, entre eles, o contexto da universidade, suas licenciaturas com seus estágios supervisionados.

A partir dos conceitos de responsabilidade e responsividade, brevemente expostos aqui, e considerando o minicronotopo universitário, passamos a refletir sobre o contexto da pandemia, os

contornos e os movimentos da reconfiguração desafiadora do estágio supervisionado de língua portuguesa, no Curso de Letras – Foz do Iguaçu.

Em tempos de pandemia...

Em 2020 e 2021, vivemos um período em que tudo mudou, em que tivemos de modificar nosso modo de agir, de tratar e receber trato das pessoas, mesmo as do nosso círculo mais íntimo. As máscaras e álcool em gel foram utensílios que se tornaram de primeira necessidade, assim como uma vestimenta ou um alimento. Conforme bem descreve Madalena Freire (2020, s.p.), “Os tempos de hoje/ nos colocam diante/ do dilema da existência humana:/ Vida e Morte,/ que acordam e dormem,/ todo dia, na mesma cama”.

Em março de 2020, todos os setores da sociedade brasileira, assim como já vinha sendo em diversos países do mundo, viram-se obrigados a se reinventar para que sobrevivessem. Comércio, indústria, turismo; serviços de gastronomia tiveram de responder à situação de calamidade pública imposta pela SARS-Cov-2, entrando em quarentena. Serviços de tele-entrega começaram a ser desenvolvidos de forma mais intensa, em virtude de determinações de *lockdown*², e muitos trabalhadores perderam seus empregos.

A educação não se esquivou desse infortúnio. No Paraná, como já mencionamos, a educação básica estadual deu continuidade imediata às atividades escolares de modo não presencial pelo Canal “Aula Paraná”³, além dos encontros remotos entre estudantes e professores das disciplinas/turmas de suas escolas. Nas universidades

² *Lockdown* é “uma palavra de origem inglesa e significa: isolamento ou restrição de acesso imposto como uma medida de segurança, podendo se referir a qualquer bloqueio ou fechamento total de alguma coisa, especialmente um lugar” (<https://www.dicio.com.br/lockdown/>).

³ Os docentes que gravaram as videoaulas para o Canal “Aula Paraná” foram selecionados por meio de um credenciamento realizado em abril de 2020 (Resolução n. 1014/2020-GS/SEED).

estaduais do Paraná, porém, não houve entendimento semelhante com relação à continuidade das aulas. Todas as 7 instituições públicas (UEM, UEPG, Unioeste, Unicentro, Unespar, UENP) suspenderam suas atividades letivas, em princípio, por tempo indeterminado, cumprindo as recomendações da vigilância sanitária. Especificamente na Unioeste, a partir do dia 16 de março de 2020, tivemos todas as atividades letivas suspensas por meio do Ato Executivo 021/2020⁴, o qual, em seu artigo 1º, explicita:

Suspender, a partir de 16 de março de 2020, *ad referendum* do COU, as atividades acadêmicas presenciais de graduação, extensão, pesquisa e pós-graduação, bem como atendimento aos Restaurantes Universitários, realização de eventos, congressos, seminários e demais atividades com aglomeração de pessoas, conforme recomendado pelas autoridades sanitárias.

O ato também determinava sobre bancas de pós-graduação — que deveriam continuar ocorrendo, mas de forma *on-line* — e sobre atividades essenciais, as quais ficaram mantidas, presencialmente, conforme uma escala estabelecida pelos responsáveis das unidades. Nesse sentido, deveriam ser observadas as recomendações das autoridades sanitárias referentes ao distanciamento social.

No mesmo mês de março, dia 20, foi publicado o Ato Executivo 24/2020-GRE, que autorizou a manutenção das atividades práticas assistenciais dos internatos dos 6º anos dos cursos de Medicina no âmbito da Unioeste. Esse ato simbolizava a permanência de parte das atividades presenciais dos cursos da área da saúde da universidade, justamente, em função de sua essência, da necessidade do trabalho da universidade na “linha de frente” de combate à pandemia.

Naquele momento, havia incertezas sobre o tempo em que ficaríamos sem aulas: quinze dias, um mês, seis meses? A realidade

⁴ Importante ressaltar que os atos executivos são todos devidamente homologados pelo Conselho Universitário (COU), por meio de Resoluções.

foi (está sendo) bem diferente dessa expectativa. Dois meses depois, em maio, a Resolução 052/2020-CEPE regulamentou a retomada das aulas da Pós-Graduação, no formato remoto síncrono. Passamos a experienciar, então, as aulas pelas plataformas *Microsoft Teams* e *Google Meet*, uma caminhada que se iniciaria, na sequência, também na graduação.

Diante da situação pandêmica que não se amenizava, da pressão social pelo retorno das aulas e de uma gama de problemas de cunho psicológico em função das incertezas e perdas acumuladas⁵, iniciou-se uma série de reuniões entre a Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) e as coordenações de cursos para proposições de cursos e atividades diversas com os acadêmicos, com o objetivo de nos manter mais próximos uns dos outros, (tentar) suprir a ausência das aulas. No curso de Letras-Foz, muitos projetos de ensino e de extensão — na forma de *lives*, palestras, simpósios, oficinas, minicursos, *webinars* — foram realizados entre os meses de maio e julho de 2020, nas áreas de gramática, literatura, linguística, ensino de línguas. Além disso, também foram realizadas rodas de conversa com psicólogos do campus⁶.

Durante o mês de julho de 2020, intensificaram-se as discussões no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) sobre o retorno às aulas. Como a situação pandêmica ainda não permitia um retorno presencial, no dia 04 de agosto, o CEPE regulamentou, por meio da Resolução 074/2020-CEPE, as atividades de ensino remoto, em caráter excepcional, nos cursos de graduação presenciais da Unioeste. A Resolução foi resultado de muita discussão e controvérsia: havia pressão pelo retorno, mesmo que de forma remota, mas sindicatos e organizações estudantis argumentavam a impossibilidade de acesso de todos os

⁵ Um problema bastante presente no curso de Letras-Foz foi a perda de emprego, tanto dos alunos como de familiares. Esse problema e a ausência das aulas provocaram evasão dos discentes que tiveram, muitas vezes, de voltar para suas cidades de origem ou mudar de cidade, em busca de trabalho.

⁶ As palestras se encontram disponíveis em: <https://www.youtube.com/watch?v=DMgs5v37B54>.

acadêmicos às plataformas em que seriam ministradas as aulas (tanto porque nem todos teriam acesso à internet, como nem todos teriam computadores⁷), além de alegarem sobre a precarização do ensino não presencial.

Isso posto, em 17 de agosto de 2020, iniciou-se o 1º período remoto emergencial que se estendeu até 31 de dezembro do mesmo ano. Conforme o artigo 3º. da citada Resolução: “o colegiado de cada curso de graduação fica responsável em deliberar pela oferta especial de ensino remoto, até o limite de 20% (vinte) da carga horária total do curso conforme previsto no Projeto Político Pedagógico”, o que resultou na oferta de apenas algumas disciplinas. No curso de Letras-Foz, optamos por priorizar as disciplinas do 4º ano.

O segundo período remoto emergencial ocorreu de 18 de janeiro a 15 de maio de 2021, seguido do 3º período remoto emergencial, de 24 de maio a 30 de setembro de 2021. Nesses dois períodos, a carga horária dos cursos foi ofertada/reofertada integralmente de forma remota. Os acadêmicos, que não cursaram as disciplinas do 1º período remoto emergencial, tiveram a chance de fazê-lo durante esses dois outros períodos letivos. O Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa foi uma das disciplinas ofertadas duas vezes; no entanto, os estágios propriamente ditos foram realizados no 2º e no 3º período remoto emergencial, descritos e analisados a seguir.

Reverberações de responsabilidade e responsividade: o estágio supervisionado de língua portuguesa no cronotopo pandêmico

As deliberações nos níveis estadual e municipal quanto à circulação de pessoas nas cidades, os decretos da SEED — Secretaria Estadual de Educação — em relação às aulas nos colégios

⁷ Paralelamente a essa Resolução, em 08 de setembro, a Reitoria lançou o edital 79/2020, de fluxo contínuo, para auxílio emergencial de inclusão digital (empréstimo de *smarthphones*) para as aulas remotas emergenciais.

estaduais e as resoluções da Unioeste, sobre os procedimentos de trabalho docente, constituíram o cenário protocolar no qual transitamos, desde março de 2020, no prazo ainda indefinido pelo vírus. Considerando o minicronotopo universitário, nosso olhar se restringe ao estágio supervisionado no Curso de Letras, evidenciando os três pontos já citados: os novos contornos, os outros movimentos e a sempre resistência.

Os novos contornos

A partir das resoluções no âmbito geral dos cursos de graduação da Unioeste, para o ano letivo 2020, em 3 períodos (semestres) emergenciais, houve a necessidade de os coordenadores de estágio das licenciaturas se reunirem, entre seus cursos e também em conjunto com a Prograd, a fim de apreciarem e deliberarem ações para esse novo cenário. De parte da Unioeste, havia as seguintes deliberações principais sobre os estágios: i) a exigência de não ter exposição presencial de professores e acadêmicos em nenhum setor da universidade, valendo para os estágios curriculares supervisionados; ii) a regência de aulas restrita aos programas de línguas e projetos de extensão da universidade, uma vez que não seria possível qualquer atividade extensionista na rede escolar; e iii) as deliberações específicas de cada estágio estariam a cargo de cada colegiado de curso de licenciatura.

No caso do Curso de Letras-Foz, acatamos as resoluções advindas da Prograd e da Reitoria, deliberando, em relação aos estágios curriculares supervisionados: i) o não envolvimento das escolas, fossem públicas ou privadas, para que não tivéssemos atrasos na execução dos prazos dos estágios (o que já havia ocorrido com alguns cursos de licenciatura, no processo de liberação de tal atividade pela SEED); ii) a alteração de alguns itens do Regulamento Geral do Estágio de Letras, documento que normatiza as atividades dos estágios supervisionados; as mudanças mais significativas ocorreram na divisão de carga

horária, nas atividades de observação e docência, em consequência, na configuração de notas finais.

O Curso de Letras da Unioeste-Foz conta com duas habilitações: Letras Português-Inglês e Letras Português-Espanhol. Os estágios curriculares supervisionados pertencem às 3 línguas do Curso: língua portuguesa, língua inglesa e língua espanhola, todos normatizados por um só documento: o Regulamento Geral do Estágio de Letras (UNIOESTE, 2019), o qual apresenta, em seus 9 capítulos e 24 artigos, os objetivos, a organização, a divisão entre as habilitações, os campos de atuação e as competências de todos os envolvidos no processo.

Em razão do momento excepcional do contexto pandêmico, alguns artigos e parágrafos do Regulamento não foram considerados, tendo suas alterações somente apresentadas nos planos de ensino das disciplinas de estágio (Português, Espanhol e Inglês), mantendo-se, assim, inalterado o contido no Regulamento. O parágrafo 2º do artigo 6º já previra a excepcionalidade do processo dos estágios, ao considerar o desenvolvimento de 100% das atividades de docência em modalidades diferenciadas de ensino (projetos e cursos de extensão, não abrangendo o ensino regular).

Desta forma, as alterações mais significativas ocorreram nos seguintes artigos e parágrafos: artigo 5º, parágrafos 1º (divisão de carga horária), 5º e 6º (docência em classe), 8º (relatório final), 11 e 12 (Seminário de Encerramento do Estágio Supervisionado); artigo 8º, referente aos campos de estágio; artigo 15, acerca das competências da entidade concedente do estágio; artigo 19, sobre as notas finais dos estágios, sendo substituído pelo artigo 20, conforme previsão do próprio Regulamento. Os outros artigos e parágrafos permaneceram à medida que se considerou o contexto vivenciado.

A nova divisão de carga horária, que não alterou a carga horária total, somente eliminou o Seminário de Encerramento do Estágio Supervisionado, o qual ocorria no final das disciplinas de estágio, caracterizado como evento do Curso, contando com acadêmicos e professores de todos os anos. Os relatórios foram apresentados, em forma de comunicação oral, apenas para os docentes orientadores e colegas da turma, no interior das disciplinas de estágio.

As outras atividades do estágio mantiveram-se, com as alterações necessárias: os fundamentos teórico-metodológicos, cujos encontros foram semanais, no 1º e no 2º período emergencial; o momento de observação, com 2 atividades; o momento de docência, com 4 atividades; as orientações com os docentes do Curso, possibilitadas pelas plataformas digitais (*Google Meet, Zoom, Microsoft Teams*); e a elaboração do relatório final.

As disciplinas de Estágio Supervisionado providenciaram os documentos necessários aos estágios para esse período — cadastro, termos, fichas de atividades. Além disso, forneceram o roteiro de observação de videoaulas (do Canal “Aula Paraná” e das videoaulas dos estagiários), o plano de videoaula e o modelo de relatório final.

A observação contava com uma carga horária de 20 horas/aula e a docência, com 40 horas/aula, todas horas presenciais em sala de aula em escolas e colégios, junto aos professores e alunos do ensino regular. Devido aos novos limites impostos aos estágios, deliberamos, em reunião do Colegiado do Curso de Letras, atividades possíveis de observação e docência.

Concernente ao momento de observação, optamos por 2 atividades: i) a observação e a avaliação de videoaulas das línguas específicas (Português, Espanhol e Inglês) do Canal “Aula Paraná”; e ii) a realização de entrevista com um professor das línguas específicas da rede estadual e/ou rede privada, acerca de seu trabalho no contexto da pandemia. As duas atividades poderiam oferecer ao acadêmico-estagiário um panorama do trabalho dos professores nos ensinos fundamental II e médio, promovendo a reflexão acerca do processo ensino-aprendizagem das línguas em foco e da vida docente no período.

Em relação ao momento de docência, propusemos as seguintes atividades: i) a atuação como docente em cursos/ projetos de extensão da Unioeste, integralmente de forma remota; ii) a elaboração de obra didática, podendo ser sequência didática e/ou material didático, a qual poderia ser utilizada em cursos de extensão; iii) a produção de uma videoaula, contendo plano de aula e recursos didáticos, com posterior compartilhamento em drive na

disciplina de estágio de cada língua; e iv) a avaliação de videoaulas: o acadêmico-estagiário assistiria e avaliaria duas videoaulas dos colegas estagiários de sua turma.

Os momentos de observação e docência ocorreram entre os meses de fevereiro e julho de 2021, com a finalização das últimas atividades e a produção dos relatórios em julho, entrega dos relatórios e comunicação oral nas disciplinas de estágio em agosto e setembro de 2021, encerrando, assim, o estágio supervisionado de língua portuguesa de forma integralmente remota, no contexto da pandemia, a qual, naquele momento (setembro de 2021), já apresentava índices mais baixos de disseminação do vírus e óbitos pela doença.

Os outros movimentos

A partir dos novos contornos delineados pela exigência da grande série cronotópica pandêmica e do que chamamos aqui de minicronotopo universitário, os docentes orientadores e seus acadêmicos-estagiários desenvolveram as atividades no estágio supervisionado de língua portuguesa, realizando outros movimentos, diversos aos já consagrados aos estágios anteriores a esse contexto. A fim de visibilizarmos essas ações, trazemos, a esta seção e à seguinte, excertos dos relatórios de estágio produzidos por 5 acadêmicas⁸.

Além dos encontros semanais dos fundamentos teórico-metodológicos da disciplina, ocorridos de forma remota, como em todas as outras disciplinas dos cursos de graduação – em nosso caso com a utilização da plataforma *Google Meet* –, as mudanças mais expressivas se processaram nas orientações e nas atividades de observação e docência.

⁸ Os relatórios de estágio são documentos públicos, conforme termo de ciência assinado pelos estagiários. No entanto, optamos, por razão de ordem ética, usar nos excertos nomes fictícios para as estagiárias. São elas, neste capítulo: Ana, Bianca, Cecília, Dalva e Elena.

Em que concerne às orientações dos estágios de língua portuguesa, tivemos a colaboração de 9 professores (incluindo a nossa autoria)⁹. Os acadêmicos-estagiários foram distribuídos entre os docentes, cujo papel, para além das competências já atribuídas pelo Regulamento, foi o de inserir os orientados em projetos e cursos de extensão na universidade, a fim de realizarem a atividade de atuação docente. Nesse sentido, protagonizaram, juntamente com os estagiários, as atividades extensionistas, como coordenadores ou colaboradores, individualmente ou em conjunto com outros colegas docentes. A extensão tornou-se o lócus do trabalho do professor do Curso de Letras como o lócus da docência dos estagiários, em um movimento inédito de integração ensino-extensão, na totalidade do estágio de língua portuguesa.

Nas atividades de observação, todos os estagiários realizaram a análise e a avaliação de videoaulas de Português do Canal “Aula Paraná”, cada um com foco específico, alinhando-se ao tema de sua docência dentro dos cursos de extensão: por exemplo, uma estagiária observou aulas sobre o gênero discursivo carta do leitor, uma vez que estava envolvida no projeto de extensão Cursinho Pré-Vestibular da Unioeste, com a monitoria de Redação¹⁰.

Tal atividade de avaliação permitiu a visualização do trabalho do professor de Português, em aulas gravadas no Canal “Aula Paraná”, assim como a análise dos conteúdos selecionados pela rede estadual para o momento vivenciado. De forma geral, a avaliação dos estagiários evidenciou a falta de aprofundamento de leitura, de reflexão analítica dos textos utilizados, da descontextualização da gramática e de uma metodologia tradicional e conteudista, como se observa nas palavras das estagiárias Bianca e Cecília:

⁹ Dos 9 professores, 5 eram efetivas e 4 colaboradores (PSS), que se alternaram nas orientações: 2 professoras, cujo contrato encerrou-se em maio/2021, foram substituídas pelos outros 2 professores.

¹⁰ A prova de redação do Vestibular da Unioeste apresenta 3 gêneros discursivos para a produção textual, sendo 2 selecionados a cada exame seletivo: o artigo de opinião, a carta do leitor e o comentário interpretativo-crítico.

As três aulas observadas compõem, supostamente, uma sequência de conteúdo, ou seja, do gênero entrevista. Contudo, não houve continuidade entre as aulas, não houve aprofundamento ou explicitação do tema tratado, apenas a leitura de entrevistas e atividades versando sobre a compreensão do conteúdo das entrevistas, o sentido de determinadas passagens. [...] Não há qualquer problematização, aprofundamento ou mesmo esclarecimentos acerca dos temas, ideias, questões presentes nas entrevistas lidas, ou mesmo das atividades, questões, propostas aos estudantes. São aulas absolutamente iguais, monótonas, superficiais em termos de conteúdo. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO, Bianca, 2021, p. 11)

O papel do professor torna-se, então, apenas o de comunicador, [...] apenas repassa o conteúdo. A aula ministrada pelo professor não foge do tradicionalismo, [...] o único recurso didático utilizado são os slides, com o texto, perguntas e respostas. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO, Cecília, 2021, p. 8)

A entrevista a um professor de língua portuguesa caracterizou a segunda atividade do momento de observação. Os estagiários, individualmente ou em pequenos grupos, com a presença de seus docentes orientadores, produziram essas entrevistas, mais uma vez de forma totalmente remota. É fundamental informar que mais de 80% das entrevistas foram realizadas com professoras, mulheres, mães — e algumas mães “solo” — que precisaram conciliar trabalho/ casa/ filhos, em uma nova rotina de experiências extenuantes.

Os estagiários puderam escutar, nas vozes e nos relatos desses profissionais, a vivência do processo docente, desde a escolha do curso às salas de aula dos colégios, suas vitórias e alegrias, suas agruras e decepções, o sentir-se realizado como professor de Português, o sentir-se abandonado pelas políticas educacionais e o sentir-se desesperado e despreparado no contexto pandêmico, tentando conciliar escola/casa e aprendendo a lidar com os aparatos tecnológicos. A estagiária Dalva relata:

Os docentes, já sobrecarregados no contexto anterior à pandemia, tiveram que arcar com ainda mais atividades, como também, tiveram

que aprender novas formas de ensino através das plataformas digitais. Como relatado pela docente entrevistada, os profissionais da educação, em sua grande maioria, não receberam nem formações para que se habilitassem ao uso dos recursos digitais antes de iniciarem as aulas remotas [...]. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO, Dalva, 2021, p. 18)

Os depoimentos trouxeram a dimensão do agir docente, dos atos responsáveis e responsáveis dos professores de língua portuguesa, promovendo a reflexão crítica dos acadêmicos-estagiários, exposta nos relatórios do estágio. Nas palavras da estagiária Elena:

a docente [...] descreve que, entre os aspectos positivos de sua profissão, estão poder estudar e estar constantemente atualizada, pois será somente através do conhecimento adquirido na escola que o indivíduo em formação poderá se “soltar” das amarras da alienação e da manipulação vendida pelas mídias. Além do mais, poder contribuir com a ascensão de seu aluno, tanto na formação humana e crítica, mostrando que há uma pluralidade de linguagens, como a dança, a música, o teatro, o cinema, e que a força da imagem afeta os indivíduos de diversas classes sociais, incluindo o aluno de regiões periféricas e/ou rurais. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO, Elena, 2021, p. 21)

Concernente ao momento de docência, as 4 atividades relacionavam-se entre si. A partir da atuação docente em um projeto/curso de extensão, o estagiário poderia elaborar sua obra didática, produzir sua videoaula, além de avaliar videoaulas dos colegas, também produzidas em suas docências. Integravam, portanto, um trabalho constitutivo de estágio aproximado daquele anterior à pandemia: planejamento de aulas, a partir de sequência didática ou com material didático, produção/ execução dessas aulas, avaliação de aulas do outro. Os docentes orientadores, juntamente com seus estagiários, dividiram-se em 4 atividades de extensão. A seguir, um quadro com as atividades, seus programas principais e o público destinado:

Quadro 1: As atividades de extensão para a atuação docente

Atividade de extensão	Programa da atividade	Público-alvo
Cursinho Pré-Vestibular da Unioeste	Gêneros discursivos do Vestibular da Unioeste para a prova de Redação, leitura e interpretação de textos, literatura.	Estudantes do ensino médio público da cidade de Foz do Iguaçu e região.
Projeto Trilha Jovem Iguaçu	Língua portuguesa como prática social, comunicação e expressão voltada para formação de agentes do receptivo turístico de Foz do Iguaçu	Jovens de 16 a 24 anos (capacitação para o mercado de trabalho nos setores de Turismo e Comércio).
Módulos para o Ensino Médio do IFPR – Instituto Federal do Paraná	Língua portuguesa – variação e mudança linguísticas e preconceito linguístico.	Estudantes do ensino médio do curso Técnico de Meio Ambiente.
(Re)leia, conte e compartilhe histórias literárias	Leitura literária, mediação de leitura, formação de leitor e formação de professor.	Estudantes de graduação e pós-graduação, professores universitários e do ensino regular

Fonte: as autoras.

À exceção do projeto “(Re)leia...”, destinado ao público de Letras e outros cursos superiores, as demais atividades extensionistas promoveram a inserção do alunado do ensino médio no meio universitário e a oportunidade de os estagiários desenvolverem seus trabalhos mais próximos dos conteúdos do ensino regular, ainda que com objetivos diferenciados. No caso da estagiária Cecília, no Projeto Trilha Jovem Iguaçu, a escolha dos gêneros discursivos para o ensino em suas aulas se pautou pelas razões do próprio projeto:

Preparei minha aula pensando que seria extremamente proveitoso aos alunos que conhecessem e confeccionassem currículos e portfólios profissionais, até mesmo pelos objetivos do Projeto Trilha Jovem, que é prepará-los para o mercado de trabalho iguaçuense. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO, Cecília, 2021, p. 19)

A atuação docente, embora totalmente remota e, por isso, desafiadora aos estagiários, possibilitou experiências tão diversas quanto enriquecedoras para o contexto. A maioria dos acadêmicos pertence à geração digital, estes nasceram em meio às mídias e às redes sociais, navegam com extrema facilidade nos ambientes virtuais. Porém, sentiram-se constrangidos diante das telas — assim como nós, não-nativas digitais. Os problemas técnicos, como *notebooks* não tão recentes, plataformas digitais pesadas, aliados às questões do próprio “espaço de docência” — por exemplo, não haver silêncio necessário na casa para preparar e ministrar a aula, dividir o mesmo cômodo com outros familiares — foram relevantes para que as palavras “problema”, “angústia”, “preocupação” permeassem os relatórios de estágio. Entretanto, todos indicam a importância do acolhimento e do auxílio dos docentes orientadores e dos colegas da turma, dos grupos de *Whatsapp* para as dúvidas, das reuniões *on-line* entre estes e a coordenação de estágio.

Trazemos como exemplo dois casos. Primeiramente, evidenciamos que a docência na monitoria de Redação do projeto Cursinho Pré-Vestibular trouxe a Elena um novo olhar para sua própria escrita:

[..] ao ministrar minhas aulas, tive a oportunidade de desenvolver as minhas habilidades no campo da docência e descobrir as melhores estratégias para ensinar, como também, durante a participação no projeto, percebi a minha evolução na área da escrita, já que sempre tive a impressão de que não sabia me expressar ou ainda “que não sabia escrever”. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO, Elena, 2021, p. 23)

A impressão de não saber escrever foi substituída, aos poucos, pela confiança em sua capacidade de escrita. E lhe trouxe a

segurança necessária para escrever, na atividade de obra didática, um material de 15 páginas sobre o gênero discursivo comentário interpretativo-crítico, destinado aos estudantes do ensino médio que pretendem prestar o exame vestibular da Unioeste.

O segundo caso caracteriza o ocorrido com alguns estagiários, que alinharam os conteúdos ministrados na atuação docente com suas pesquisas de TCC¹¹ — conciliando, efetiva e responsabilmente, ensino-pesquisa-extensão —, como nos apresenta a estagiária Ana:

[...] considerando o contexto histórico, social e principalmente pandêmico que estamos vivenciando devido a Covid-19, acredito que ter ministrado essa aula foi uma experiência também bastante proveitosa, tendo em vista que abordei questões que fazem parte da minha pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso e as reflexões e apontamentos dos participantes contribuíram também com esse processo. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO, Ana, 2021, p. 37)

De forma geral, à exceção de um ou outro estagiário, a elaboração de obra didática esteve vinculada à atuação docente. A maioria optou por escrever sequências didáticas relativas aos conteúdos ministrados nos projetos. Nesse sentido, ampliaram significativamente o número de planos de aulas/ módulos didáticos, ainda que não fossem todos concretizados naquele momento nos cursos.

A atuação docente promoveu ainda a produção das videoaulas, compartilhadas entre os colegas para avaliação. Os estagiários foram unânimes, em seus relatórios de estágio, em apreciar positivamente a atividade, a qual oportunizou a reflexão da práxis docente a partir da aula real do outro. Enquanto que, nas aulas do Canal “Aula Paraná”, o que viam eram gravações de aulas, com a suposição de um público de alunos — e alunos “ideais”, sem dúvidas, sem perguntas —, as aulas dos colegas de turma

¹¹ O Trabalho de Conclusão de Curso – TCC – no Curso de Letras é atividade curricular obrigatória, presente no 4º ano.

evidenciaram o contexto real da interação professor-alunos: as discussões, os comentários, os questionamentos, os silêncios da tela. Além de corroborar conosco, a estagiária Elena nos oferece outro aspecto relevante:

[...] é certo destacar que, enquanto o Estágio Supervisionado era ministrado nas escolas na modalidade presencial, não havia como os colegas observarem as aulas dos demais, e por este motivo, reparo que as atividades que consistiam na observação das aulas de colegas nos proporcionaram o contato também com suas experiências, o que serviu para solidificar o que já aprendemos no campo teórico durante os quatro anos do curso de Letras. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO, Elena, 2021, p. 30)

Os novos contornos do estágio de língua portuguesa no cronotopo pandêmico, no pequeno cronotopo da universidade pública e dos cursos de licenciatura, geraram outros movimentos, alguns descritos aqui, outros ainda não dimensionados e perscrutados pelo nosso olhar. Movimentos de responsabilidade diante do compromisso discente/docente, cujas respostas se deram fundamentadas na resistência da práxis do estágio, do princípio emancipatório da educação.

A sempre resistência

Rumo à consciência de que as realidades são construídas e que podemos transformá-las, para a emancipação do gênero humano, como propõem os postulados freireanos e de acordo com a perspectiva bakhtiniana — em especial, os conceitos de responsabilidade/ responsividade —, encontramos-nos diante do desafio de nos ressignificar, no contexto de uma pandemia avassaladora, como docentes orientadoras de estágio, professoras das disciplinas *on-line*, coordenadoras — do curso de Letras e do estágio supervisionado. A resistência que nos caracteriza há tempos, como universidade pública, esteve pautada em todas as atividades propostas para o estágio de língua portuguesa. Docentes

orientadores e acadêmicos-estagiários, com suas singularidades, permitiram-se vivenciar cada etapa com o compromisso de ser sujeito de transformação, como Vasconcellos (2003) nos propõe.

Os relatórios nos apontaram a palavra “reinvenção”: reinventar o estágio, a docência, o processo ensino-aprendizagem, as interações discursivas, procurando, nos novos contornos, outros movimentos significativos, como escreve Madalena Freire (2020, s.p): “Os tempos de hoje/ nos exigem reconstrução,/ reinvenção de nós mesmos”. Destacamos aqui dois excertos que exemplificam as vivências compromissadas no processo do estágio de língua portuguesa. Pelas palavras da estagiária Ana, identificamos a práxis docente, considerando os contextos multiculturais e multilíngues presentes na escola e em seu entorno:

Embora seja de consenso geral que o estágio é uma experiência indispensável, seja pela sua obrigatoriedade, seja por sua relevância acadêmico-profissional, a instituição a qual pertencemos como acadêmica, ao propor que nós estagiários-acadêmicos pudéssemos experimentar um novo formato de estágio, devido ao contexto pandêmico, nos deu a oportunidade de refletir de forma ampla a respeito de que a educação/escola jamais poderá ter uma prática que não esteja atrelada ao seu contexto sociocultural. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO, Ana, 2021, p. 42)

Defendemos que a atividade docente é indissociável da relação teoria-prática; é, portanto, práxis. Uma vez que a educação é, para nós, “processo dialético de desenvolvimento do homem historicamente situado” (PIMENTA, 2010, p. 84), o estágio permitiu suscitar a ruptura, a mudança, o olhar possível da troca, o momento da práxis. O estágio permitiu a resistência pela reinvenção, reconstrução e recomeço, como aponta a estagiária Bianca, finalizando esta seção:

Corroboro inteiramente com Paulo Freire quando ele diz que como docentes é fundamental “ser capaz de recomeçar sempre, de fazer, de reconstruir, de não se entregar, de entender e de ver a vida como

processo, como vir a ser.” (1996: 38) Então, com todas as dificuldades, angústias e perdas que a pandemia nos trouxe, também nos veio a necessidade de repensar, de recomeçar, de resistir e assim também construir muita aprendizagem. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO, Bianca, 2021, p. 24)

Considerações finais: um estágio no meio da pandemia

Neste capítulo, procuramos apresentar, em um brevíssimo recorte, as vivências do estágio supervisionado de língua portuguesa “no meio da pandemia” — e, por que não dizer, no meio do pandemônio político que assola o país devastado pela morte, pela doença, pelo desemprego e pela fome de milhares de brasileiros. Nesta série cronotópica da pandemia no Brasil, a universidade pública e, especificamente, os cursos de licenciatura, precisaram se reinventar, não se esquecendo de ser contrapalavra, força centrífuga, imprescindível neste tempo-espço.

Por meio de novos contornos, exigidos pelo cronotopo presente, o estágio de língua portuguesa promoveu movimentos de ressignificação e reinvenção da práxis discente/docente, nos quais o compromisso com a educação emancipatória e responsável se concretizou nas atividades diversas dos docentes orientadores e acadêmicos-estagiários. Momentos de dificuldade, agrura, angústia e desespero nos vulnerabilizaram, seres humanos, alteritários e dialógicos que somos. E, justamente, por sermos resposta ética/responsável, pudemos conjugar os verbos esperar e engajar-se.

Ao compartilhar nossas experiências, sentimo-nos acolhidas pela imensa gama de profissionais de educação, em especial por aqueles dedicados ao mundo das línguas, que sempre resistiram aos ventos conturbados das políticas contrárias a uma educação emancipadora, libertária e multilíngue. Dessa vez, outros ventos trouxeram um novo vírus, ameaçador da vida humana planetária e, mais uma vez, aqui estamos, resistentes, existindo em nossas singularidades, como forças centrífugas, responsáveis e responsíveis.

Referências

- AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 95-114.
- BAKHTIN, Mikhail M. Arte e responsabilidade. *In*: BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, [1919] 2010a.
- BAKHTIN, Mikhail M. Metodologia das Ciências Humanas. *In*: BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, [1930-1940] 2010a.
- BAKHTIN, Mikhail M. Apontamentos de 1970-1971. *In*: BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, [1970-1971] 2010a.
- BAKHTIN, Mikhail M. Formas do tempo e de cronotopo no romance. *In*: BAKHTIN, Mikhail M. **Questões de literatura e estética**: a teoria do romance. 6. ed. São Paulo: Hucitec, [1937-1938] 2010b.
- BAKHTIN, Mikhail M. O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. *In*: BAKHTIN, Mikhail M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: 34, [1959-1961] 2016.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 3. ed. São Paulo: Pedro & João Editores, [1920-1924] 2017.
- BUBNOVA, Tatiana. *Être sans alibi – pour un autre itinéraire bakhtinien*. **Slavica Occitania**, Toulouse, n. 25, p. 47-65, 2007.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- FREIRE, Madalena. Reinvenção (poema publicado em 18/06/2020). **Instituição Pró-saber**. Disponível em: <http://prosaber.org.br/blog/detalhe/reinvencao-por-madalena-freire/>. Acesso em novembro/2021.
- LUNARDELLI, Mariangela Garcia. **Um haicai para o estégio, um estégio para o haicai**. Curitiba: Appris, 2020.
- LUNARDELLI, Mariangela Garcia. Formação inicial do professor de língua portuguesa: responsabilidade e responsividade. *In*: MAFRA,

Núbio Delanne Ferraz; MOREIRA, Vladimir; SILVA, Alexandre Vilas Boas. Estagiário: Encontro do Estágio de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, 4, Londrina. **Anais...**, Universidade Estadual de Londrina, vol. 1, n. 4, 2021, p. 13-25.

PADILHA, Simone de Jesus. **Os gêneros poéticos em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental**: uma abordagem enunciativo-discursiva. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. São Paulo: Contexto, 2009.

PONZIO, Augusto. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. 3. ed. São Paulo: Pedro & João Editores, 2017. p. 9-38.

ROHLING, Nívea. Cronotopo pandêmico e a produção de imagens corpóreas: reflexões inacabadas. **Fórum linguístico**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 5221-5237, out./dez. 2020.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SOBRAL, Adail; PAULA, Luciane de; FRANCO, Neil. Entrevista com Adail Sobral: uma conversa inacabada. In: FRANCO, Neil; PEREIRA, Rodrigo Acosta; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Org.). **Estudos dialógicos da linguagem**: reflexões teórico-metodológicas. Campinas, SP: Pontes, 2020. p. 243-286.

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. Educação como ato responsável: a formação de professores de linguagens à luz da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 53 (1), p. 13-32, jan./jun. 2014.

UNIOESTE. Curso de Letras. **Regulamento Geral do Estágio de Letras**. 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2003.

ESTÁGIO OBRIGATÓRIO EM LÍNGUA ESPANHOLA: crenças e emoções sobre as práticas e desafios do ensino remoto de emergência

Diana Milena Heck
UFMS

Maria Cristina Maldonado Torres
UFMS

Introdução

Os anos de 2020 e 2021 foram marcados pela pandemia do vírus SARS-CoV-2, que originou a doença Covid-19. O fenômeno afetou fortemente todos os setores, mas principalmente o da educação. Tudo que antes era desenvolvido nas instituições de ensino passou a integrar os espaços da casa e os horários do descanso, da família e até mesmo do lazer. Os profissionais tiveram que melhorar ou adquirir rapidamente computadores ou similares para dar aulas, ter acesso a uma conexão de internet de qualidade, aprimorar os conhecimentos de recursos digitais e adaptar os espaços para gerar maior conforto para o trabalho em casa.

Para os aprendizes foi um pouco mais complicado, principalmente para aqueles que estudam em escolas públicas, pois a maioria não possui conexão à internet de boa qualidade e, na maioria dos casos, também não têm um computador, tablet ou celular para assistir aulas on-line ou realizar as atividades

solicitadas. Uma notícia vinculada ao G1¹ em junho de 2020 aponta que quase 40% dos alunos de escolas públicas não têm computador ou similar para acompanhar as aulas, enquanto o índice nas escolas particulares é de 9%, o que, já no primeiro semestre da pandemia, demonstrava que a educação teria um grande desafio pela frente.

Levando em consideração que as instituições de ensino tiveram que se adaptar a uma situação completamente nova, é importante reconhecer a diferença entre a Educação a Distância (EaD) e o Ensino Remoto de Emergência (ERE), pois, dadas as opções para a continuidade do ensino, houve uma confusão entre o que se propunha e a EaD, modelo de educação já conhecido.

Segundo Hodges (2020), os dois modelos são diferentes entre si porque EaD conta com os recursos e equipamentos necessários para brindar conteúdos e realizar as atividades de ensino e aprendizagem através de meios técnicos. Já o ERE tem como objetivo proporcionar acesso temporal aos conteúdos do curso que são ensinados de forma presencial em circunstâncias normais, ou seja, o EaD foi pensado e elaborado justamente para atender as necessidades de ensino de forma não presencial, mas isso não ocorreu após o início da pandemia, pois não foi esse o modelo utilizado pelas instituições. O ERE foi uma alternativa, planejada em pouco tempo e pensada como recurso temporário, para adaptar o ensino enquanto durasse a pandemia da Covid-19. Dizer, portanto, que o que aconteceu desde março de 2020 foi EaD seria negar, por exemplo, os dados apontados acima sobre a falta de recursos dos alunos, já que nesse sistema isso seria essencial para o desenvolvimento das atividades.

Portanto, devido à pandemia da Covid-19, o Ensino Remoto de Emergência tem sido a principal opção para que as instituições educativas realizem atividades de forma temporal e, como o

¹ Notícia disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/09/quase-40percent-dos-alunos-de-escolas-publicas-nao-tem-computador-ou-tablet-em-casa-aponta-estudo.ghtml> Acesso em: 20 out. 2021.

próprio nome já diz, emergencial. Assim, este artigo e a experiência descrita se insere no campo do ERE.

O trabalho foi realizado com estudantes das disciplinas de Estágio Obrigatório em Língua Espanhola I, das licenciaturas em Letras Português/Espanhol de dois *campus*² de uma universidade pública federal, situada na região Centro Oeste do Brasil, no Estado de Mato Grosso do Sul.

A iniciativa para a coleta de dados desta pesquisa partiu da necessidade das professoras das disciplinas conhecerem melhor o perfil dos estudantes que teriam seu primeiro contato com o estágio em língua espanhola. Além disso, a investigação foi importante para entender se e como a pandemia estava afetando o processo de aprendizagem e desenvolvimento das atividades no curso. Para tanto, foi aplicado um questionário no início do semestre letivo com perguntas que contemplassem o perfil do estudante, questões específicas sobre o estágio obrigatório em língua espanhola e, por último, um bloco sobre a pandemia e o ensino remoto de emergência. As respostas nos auxiliaram a entender o desenvolvimento dos alunos durante o período de estágio I e também os resultados, ao final das disciplinas.

Acreditamos que não somente a forma como o estágio foi autorizado e pensado em cada *campus* afetou o desenvolvimento das atividades, mas, e talvez principalmente, como os alunos se sentiam em relação ao planejamento de todo o curso de forma remota, uma vez que eles optaram pela graduação em modelo presencial e esperavam por essa experiência no momento do estágio, além dos aspectos externos que, em meio a uma pandemia, interferiram na efetivação do componente curricular.

Nesse sentido, desenvolvemos o trabalho apresentando, primeiramente, as bases teóricas sobre crenças e emoções que norteiam a análise dos dados obtidos. Em seguida, expusemos algumas considerações sobre os estágios obrigatórios em língua

² Ao longo do trabalho, para fins de apresentação e diferenciação dos dados, adotou-se a nomenclatura *campus* I e *campus* II.

espanhola e a maneira como foram pensados em cada *campus* para, depois, discutirmos os resultados gerados a partir da aplicação dos questionários em relação ao perfil dos estudantes, opiniões sobre a importância e realização do estágio na modalidade remota e, por fim, como se sentiam em relação à pandemia, o isolamento social e o ERE adotado pela universidade.

Bases teóricas

Para realizar a análise deste trabalho foram consideradas as crenças e as emoções sentidas pelos discentes sobre como a pandemia, o isolamento social e o ERE afetaram o seu aproveitamento acadêmico levando em consideração a disciplina de Estágio Obrigatório em Língua Espanhola I.

Barcelos (2004; 2006) afirma que as crenças devem ser concebidas não apenas como um conceito cognitivo, mas também social, já que elas provêm das nossas experiências e problemas, das interações com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar no nosso entorno. Também deve ser considerado que as crenças são resultado das experiências sociais do indivíduo e podem ser caracterizadas como individuais, dinâmicas e paradoxais. A definição é complementada da seguinte forma:

Crenças são uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p. 18).

Assim, entende-se que crenças surgem das experiências que temos com outros indivíduos e das interações com o contexto, sendo constituídas primeiro no âmbito social para depois alcançar o individual.

Para um melhor entendimento das crenças é importante considerar também o estudo e análise das emoções dos participantes da pesquisa. Para Aragão (2008; 2011), é com as emoções que atuamos de forma expansiva na felicidade e na curiosidade. É com elas também que contrariamos ou respondemos com raiva ou vergonha. De acordo com o mesmo autor, as emoções não se expressam, mas fluem entre elas mesmas e quando a emoção é mudada, muda também a ação. No entanto, nos estudos de crenças ainda é raro incluir elementos afetivos ou do âmbito emocional que podem ter efeito ou influenciar professores e aprendizes (BARCELOS, 2013).

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Barcelos (2013) afirma que a pesquisa sobre emoções na Linguística Aplicada, tanto no exterior quanto no Brasil, encontra-se ainda nos primeiros estágios, havendo poucas pesquisas que relacionam crenças e emoções com identidades. É muito importante, de acordo com a autora, incluir, no estudo de crenças, as variáveis emocionais e identitárias dos indivíduos, já que:

Ao mudar as nossas crenças e emoções, estamos criando eus possíveis e possíveis espaços para a construção de identidades diferentes dentro do que é plausível ou permitido construir, dadas as estruturas de poder da sociedade em geral (BARCELOS, 2013, p. 177).

Portanto, problematizar as emoções em pesquisas sobre educação pode ajudar no seu reconhecimento e auxiliar alunos e professores a construir mais oportunidades de aprendizagem (BARCELOS, 2013).

Os anos de 2020 e 2021 estão fortemente relacionados com as emoções produzidas pela pandemia da Covid-19. Tais sentimentos afetam diretamente o contexto de ensino e aprendizagem de modo geral. Algumas pesquisas realizadas entre o final de 2020 e o começo de 2021 demonstram, através da análise das crenças e as emoções de estudantes, como a pandemia da Covid-19 e o isolamento social afetaram o desempenho acadêmico. Como

exemplo, citamos os trabalhos de BEZERRA DA SILVA FERNANDES e MUKAI (2020) e BASTOS e LIMA (2020). O primeiro estudo dedica-se à análise de crenças e ações de estudantes de inglês quanto ao próprio desenvolvimento oral em aulas on-line e os resultados revelaram que, apesar de os participantes perceberem melhora na desenvoltura da produção oral durante as aulas remotas, o rendimento foi inferior às expectativas quando comparado às aulas presenciais. Já o segundo trabalho analisou as narrativas de estudantes de inglês do Centro Cearense de Idiomas que pertence à Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE). A pesquisa mostrou que a mudança do presencial para o remoto sem planejamento é controversa. Por uma parte, existem dificuldades relacionadas ao acesso das aulas remotas, mas, por outro, os alunos demonstraram que conseguem superar parte das dificuldades desenvolvendo sua autonomia durante o processo.

No âmbito de realização desta pesquisa, a pandemia desestruturou tanto alunos quanto professores. A problemática foi maior nas disciplinas relacionadas com práticas profissionais ou estágios, pois não era possível saber se as estratégias propostas seriam bem recebidas por parte dos estudantes. Como “a futura relação que se estabelece entre o aluno e o objeto do conhecimento (no caso, os conteúdos escolares) não é somente cognitiva, mas também afetiva” (LEITE; TAGLIAFERRO, 2005, p. 248), considera-se que analisar crenças juntamente com as emoções dos participantes é muito importante, já que é necessário refletir, observar e modificar nossos métodos de ensino e aprendizagem para futuros momentos de crise.

Em seguida, será apresentado como os estágios foram autorizados e pensados em cada *campus* considerando que os cursos tinham autonomia para definir como a carga horária de estágio, fase de observação e coparticipação, poderia ser desenvolvida pelos alunos.

Considerações sobre o estágio obrigatório em língua espanhola

As disciplinas denominadas Estágio Obrigatório em Língua Espanhola são ofertadas na grade do curso de Letras Português/Espanhol em quatro semestres no *Campus* I e em dois semestres no *Campus* II, sendo que a primeira fase, a partir da qual foram extraídos os dados da pesquisa, ocorre no quinto semestre dos cursos.

O estágio, para todo curso de licenciatura, é o momento de articular teoria e práxis, conhecer o campo de atuação, observá-lo e, no momento da regência, aplicar a teoria, o que foi observado e planejado, interagindo com o meio, com os alunos, professores regentes e toda equipe escolar. Segundo Gomes,

Ao adentrar o campo profissional pela porta do estágio, o estudante tem a oportunidade de pôr a significação social da profissão em relação com a significação dada pelos respectivos profissionais, dispondo, nesse caso, de relevantes elementos para a construção de sua própria identidade profissional, por conta da possibilidade de dar sentido às suas aprendizagens (GOMES, 2009, p. 77).

Nesse sentido, ressaltamos a importância da fase do estágio para a vida acadêmica e profissional dos alunos, uma vez que é um momento muito importante para a articulação dos saberes estudados até então com o planejamento das aulas e reflexão crítica sobre o campo de estágio observado e a construção da identidade docente do aluno em formação.

O componente curricular de estágio I se refere a fase de observação e coparticipação no ensino fundamental. O aluno precisa cumprir a carga horária em escolas públicas onde há oferta da disciplina de língua espanhola. Além de observar turmas do ensino fundamental, também participa ativamente, na fase de coparticipação, auxiliando os professores regentes em vários aspectos da sala de aula. Tal experiência objetiva que os estagiários

conheçam o campo de estágio e tenham um contato mais próximo com os alunos para, na fase II, poderem realizar a regência.

Salienta-se que “apenas mediante uma observação direcionada e instrumentalizada é que o estagiário poderá analisar e agir com consciência na sala de aula. Não pode ser mero trabalho burocrático e sem significado” (NOVELLI; OLIVEIRA; MELLO; SANTOS, 2021, p. 05), o que implica a importância, não só da teoria estudada até o momento, mas da orientação prévia do aluno por parte dos docentes orientadores. Como é o primeiro contato do aluno com o espaço escolar, é imprescindível que ele seja amparado e orientado, mas que também sinta-se responsável pela sua jornada e formação.

Após a escolha do campo de estágio, a observação, portanto, é um dos primeiros passos que aproxima o acadêmico da sala de aula. Na qualidade de observador de todos os componentes da aula, ele pode realizar o exercício de imaginar-se como responsável por aquela turma e disciplina, iniciando seu planejamento para a fase de regência.

Ressaltamos, a partir da definição do campo de estágio em que os alunos deveriam atuar, que, mesmo antes da pandemia, já não havia oferta da disciplina no ensino fundamental, o que identificamos como um problema para as disciplinas e uma lacuna na formação do acadêmico.

Rajagopalan (2006) defende que o ensino de línguas é uma questão política e, ao mesmo tempo, o desprestígio sobre um idioma, ainda mais quando reforçado pela lei, também implica uma atitude do mesmo gênero. Esse contexto se aplica à oferta da língua espanhola em escolas públicas do Brasil, que teve sua seguridade revogada em 2017³. Muitas escolas de todo o país deixaram de ofertar a disciplina de língua espanhola em suas grades curriculares, com isso, o desenvolvimento dos estágios em língua espanhola ficou muito comprometido. Na cidade onde o *campus* I se situa, por exemplo, somente há oferta da disciplina em uma escola, no ensino

³ A lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005, que garantia a oferta da disciplina em escolas públicas, foi revogada pela lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

médio, e em outra escola pública no município vizinho, também em nível médio. Desse modo, os alunos não têm acesso à experiência da docência no ensino fundamental e, além disso, não há oferta para todos os matriculados, visto que as professoras regentes não conseguem atender a todos com poucas turmas e carga horária reduzida (1h/a semanal).

Na cidade do *campus* II são três escolas que ofertam a disciplina de língua espanhola na sua grade. Além disso, a instituição situa-se na divisa com o Estado de São Paulo, desse modo, os alunos possuem maiores possibilidades para realizar as suas práticas docentes, já que está autorizado que eles estagiem em outros municípios. Mesmo assim, a carga horária é reduzida e são cada vez menos professores das escolas públicas que podem aceitar estagiários, já que a quantidade de alunos supera o número de aulas que serão oferecidas na escola durante o semestre.

Tal cenário vem contribuindo para um desestímulo dos acadêmicos em relação à docência em língua espanhola, pois é latente a realidade de que não há campo de estágio e, mais adiante, oportunidades de trabalho na área.

Com a pandemia causada pela Covid-19 em 2020, houve a mudança do ensino presencial para o ensino remoto de emergência, adotado pela universidade desde março daquele ano pela portaria nº 405, de 16 de março de 2020⁴. Nessa nova modalidade de trabalho, todos tiveram que se readaptar, tanto em suas atividades de ensino, quanto em suas demandas de pesquisa, extensão e funções administrativas.

Nesse sentido, as disciplinas de estágio obrigatório em língua espanhola também tiveram que ser repensadas, uma vez que estava proibida a circulação de acadêmicos em escolas, respeitando as normativas da universidade e as recomendações da OMS sobre o isolamento social para proteção e contenção da proliferação do vírus. Para garantir minimamente que os discentes pudessem ter uma

⁴ Disponível em: https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2020/03/SEI_UFMS-1855198-Portaria-405-RTR-16-03-2020-COVID-19.pdf.

experiência de estágio, cada curso, juntamente com as comissões de estágio (COE), deliberou como teriam que acontecer as atividades na modalidade remota. Dessa forma, no *campus* I foi decidido que os alunos deveriam entrar em contato com professores de língua espanhola, podendo ser de qualquer cidade, já que seria remotamente, e solicitassem acesso às aulas síncronas ou materiais que os docentes estivessem preparando para enviar aos alunos. A partir das aulas observadas e/ou do acesso aos materiais, os alunos deveriam realizar a descrição e análise crítica dos conteúdos e procedimento adotados pelos professores regentes.

No *campus* II foi deliberado que os alunos trabalhariam a partir de leituras de trabalhos publicados na área de ensino em questão. Assim, eles deveriam realizar uma análise crítica da aplicação de um projeto de intervenção proposto em um livro, uma dissertação ou um artigo. O trabalho consistiu, em um primeiro momento, em observar se o texto lido foi satisfatório ou não. Além disso, os alunos poderiam realizar sugestões sobre o que poderia ter sido diferente, levando em consideração as estratégias e atividades propostas no texto analisado, assim como também deveriam considerar metodologias de ensino e aprendizagem de línguas estudadas no curso. Também foi proposto que fosse realizado um micro evento que contasse com a participação de professores da rede pública atuantes com experiência na área de ensino de línguas estrangeiras, neste caso a língua espanhola. A proposta considerou oferecer aos alunos a possibilidade de ter contato com a sala de aula de forma remota através das vozes dos professores que seriam convidados.

De maneira geral, a partir dos campos de estágio que os alunos conseguiram, notou-se que a maioria dos docentes não estavam adotando aulas síncronas, o que impediria que os estagiários pudessem observar uma aula e a interação entre professor e alunos. Tal iniciativa se explica pela falta de recursos da grande maioria da comunidade escolar da região, pois grande parte dos alunos não possui acesso à internet em casa e/ou equipamentos para acompanhar as aulas. Segundo Fonseca e Cardoso,

a pandemia de Covid-19 (e o conseqüente distanciamento físico) descortinou o fato de que há ainda uma grande exclusão digital, mesmo em espaços supostamente ciberculturais. Não que desconhecêssemos esse fato, mas com a pandemia ficou claro que a marginalização digital era bem maior do que imaginávamos (FONSECA; CARDOSO, 2021, p. 29).

Somado a isso, muitos professores regentes relataram que seus alunos tiveram que começar a trabalhar durante a pandemia para auxiliar na complementação da renda familiar, o que comprometia o horário de aula. Sendo assim, a fase de observação do estágio foi realizada a partir da observação e análise dos materiais que os professores prepararam sobre conteúdos em língua espanhola e apreciação de trabalhos acadêmicos que vislumbravam propostas de intervenção em língua espanhola.

Considerando o exposto acima, as orientadoras de estágio do *campus* I e II desenvolveram uma ação de extensão com professores de língua espanhola da rede pública de ensino do estado de Mato Grosso do Sul para que os discentes matriculados nas disciplinas e demais interessados pudessem conhecer melhor a realidade do trabalho de docentes durante a pandemia e tivessem a oportunidade de dialogar e interagir com as entrevistadas sobre a relação do estágio e o ensino remoto de emergência em língua espanhola. Tal iniciativa se mostrou necessária no momento, já que todo o contato era remoto e, muitas vezes, os acadêmicos não tinham grandes oportunidades de conversar com as professoras regentes. Três professoras de língua espanhola da rede pública de ensino do Estado de Mato Grosso do Sul participaram da ação de extensão, que foi realizada remotamente, com transmissão pelo YouTube.

A seguir serão apresentados os dados dos questionários aplicados aos alunos das disciplinas de Estágio Obrigatório em Língua Espanhola I.

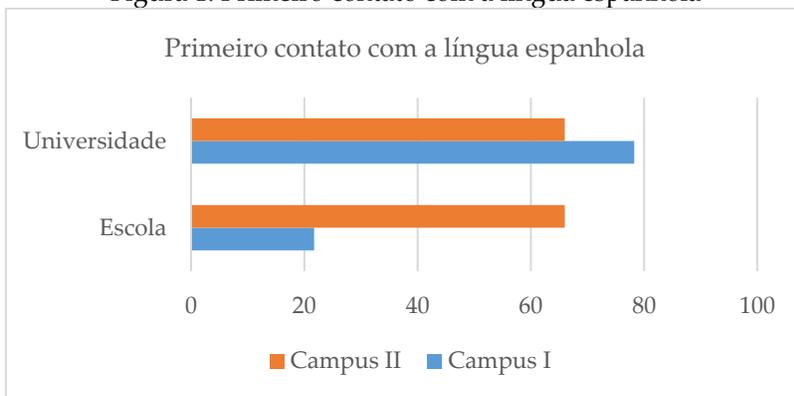
ERE e a pandemia: os impactos sobre o estágio obrigatório em língua espanhola

Para sabermos quais os impactos da pandemia e do ensino ERE sobre os alunos e possíveis reflexos disso no desenvolvimento do estágio, aplicamos um questionário no início do semestre aos acadêmicos da disciplina de Estágio Obrigatório em Língua Espanhola I, fase de observação e coparticipação, componente curricular obrigatório nos cursos de Letras Português/Espanhol da instituição.

A primeira parte do questionário buscou analisar o perfil sociolinguístico dos estudantes. No *campus* I, dos 29 discentes matriculados na disciplina, 23 responderam o questionário. Em relação ao contato com a língua espanhola, 78,26% dos respondentes afirmaram que só a conheceram a partir da graduação e 21,73% já haviam estudado espanhol na escola. Se trata de um público que, em sua maioria, passou pelo ensino fundamental e médio antes da língua ser oferta obrigatória, garantida pela lei nº 11.161/2005.

No *campus* II, 3 discentes, de 7 matriculados, participaram do questionário. Quando responderam sobre o contato com a língua espanhola, 66% disseram já ter estudado espanhol, sendo a escola pública o lugar no qual aconteceu esse primeiro contato, e 33% afirmaram ter conhecido o idioma somente na graduação.

Figura 1: Primeiro contato com a língua espanhola

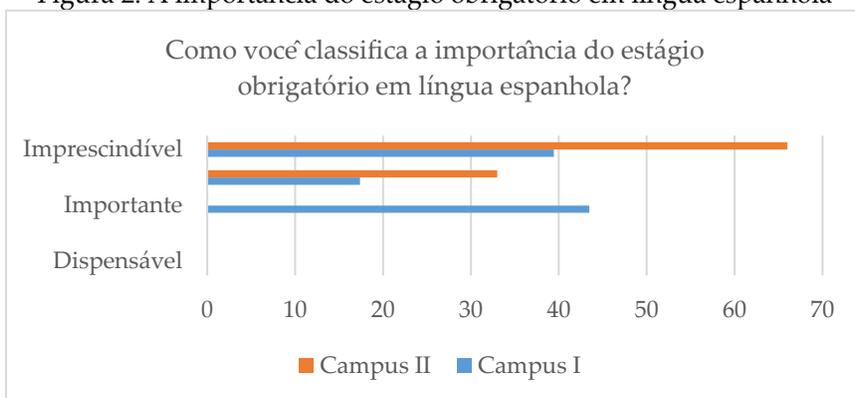


Fonte: dados das autoras (2021)

A segunda parte do questionário se ateu a perguntas sobre o estágio obrigatório em língua espanhola buscando verificar a importância que os discentes atribuíam à disciplina e se sentiam que estavam preparados para a experiência prática.

A primeira pergunta, "como você classifica a importância do estágio obrigatório em língua espanhola?", teve, no *campus* I, a indicação de resposta "importante" com maior porcentagem (43,47%), seguido de "imprescindível", com 39,43%, e 17,39% com a opção muito importante, o que revela que os acadêmicos entendem a experiência como algo que agrega a sua formação, mas, mesmo assim, pelas opções que eles poderiam marcar, a maioria estipulou o estágio como uma disciplina importante, mas não imprescindível, levando em consideração que se trata de um curso de formação de professores. O *campus* II teve como principal resposta a opção "imprescindível", com 66%, seguido de "muito importante", com 33%, conforme demonstra o gráfico a seguir:

Figura 2: A importância do estágio obrigatório em língua espanhola



Em seguida, os alunos tiveram que justificar a escolha da pergunta acima e a grande maioria das respostas evidencia que o estágio seria o momento de colocar em prática o que aprenderam até então na teoria, como podemos identificar em algumas respostas: “Para adquirir mais conhecimento e experiência”; “Para colocar em prática o que se aprendeu”; “Pois nos aproxima da realidade em sala de aula, além de ajudar muito na nossa capacitação”; “Porque é uma disciplina a qual os discentes observam como realmente é a prática”. Em outras respostas, o objetivo do estágio seria praticar a língua espanhola: “Porque é necessário que o aluno tenha o contato com a língua”; “a prática da conversação será explorada” ou, ainda, como um instrumento de avaliação do aprendizado do aluno: “Ver como está meu aprendizado”.

Observa-se nas falas dos discentes que eles acreditam que a teoria estudada na sua formação como professores está intimamente relacionada com a prática, o que coincide com Barcelos (2006), que observa a importância de entender a função que possuem as crenças no processo de ensino e aprendizagem, seja através do papel exercido no ensino, seja na tomada de decisões. O entendimento das próprias crenças exerce um papel

fundamental na formação dos discentes que futuramente irão se dedicar ao ensino de língua.

As respostas demonstram coincidência entre o *campus* quando os alunos relacionaram o estágio com o momento mais adequado para aplicar a teoria aprendida em sala de aula. Diante dos resultados, entendemos que, por iniciarem a primeira disciplina de estágio, ainda não possuem a visão completa da importância desse momento atribuindo valor maior para praticar a língua do que como um momento de conhecer a escola, os alunos, os professores, planejar as atividades de estágio e se autoconhecer enquanto futuro docente. “A aprendizagem envolve construção de identidade [...]” (BARCELOS, 2004, p. 140) e, nesse sentido, os alunos estariam iniciando esse processo de construção e reflexão de sua identidade docente.

A seguinte questão, “acredita que os estágios facilitarão sua experiência profissional na área?”, totalizou 100% das respostas com a opção “sim” nos dois espaços investigados. Entre as justificativas para a resposta, destacamos algumas: “Porque é onde irei aprender como é dar aulas de língua espanhola, irei ver outros professores atuando, e assim treinarei para agir futuramente”; “Creo que con las pasantías podemos aprender pero con los propios alumnos en las escuelas”; “Aprender como criar estratégias para ser o mais eficiente em ajudar os alunos em suas competências no aprendizado de um novo idioma”; “Com o estágio poderemos ter um contato, fundamental, de como é dada uma aula em espanhol, presenciar os métodos utilizados”.

Através das justificativas dos discentes, podemos relacionar as crenças presentes com a importância que possui para eles a formação acadêmica. Pautar o conteúdo estudado na faculdade com a prática docente nas escolas demonstra o papel fundamental dos estágios para os cursos de licenciatura. A experiência, portanto, seria entender como observar, planejar e aplicar tais conhecimentos, ou seja, se enxergar na sala de aula, como aprendiz e docente (BARCELOS, 2009).

No questionamento seguinte, 100% dos alunos do *campus* I responderam que não se sentem preparados para dar uma aula em

língua espanhola e as motivações para a negativa e o que seria necessário para sentir-se melhor preparado foram em grande maioria pelo medo, vergonha ou pela falta de conhecimento da língua.

Por outro lado, 66% dos discentes do *campus* II responderam que não se sentem preparados para dar uma aula em língua espanhola e 33% assinalaram a opção afirmativa, no entanto, nenhuma resposta foi justificada.

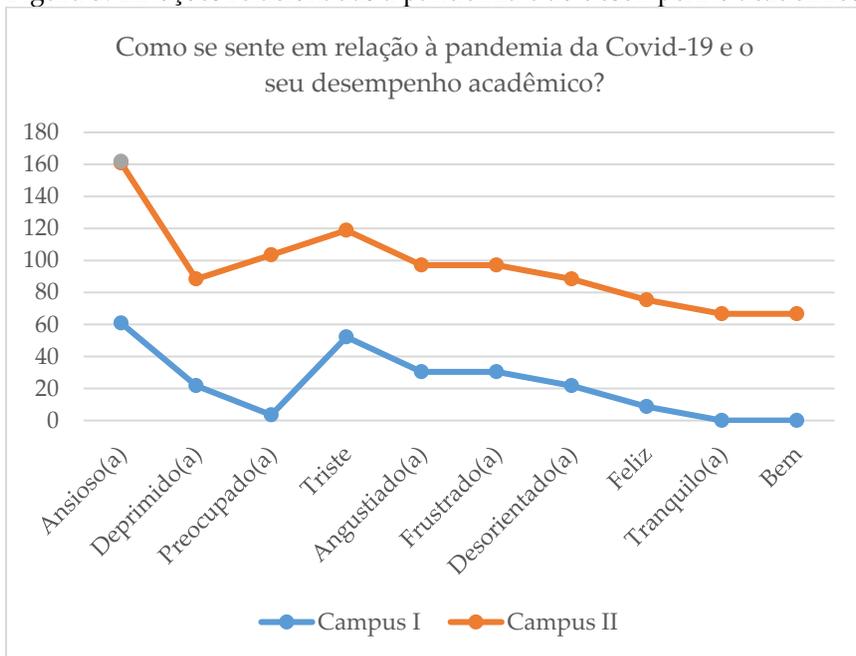
O fato de que uma alta porcentagem dos discentes não se sinta seguro para dar aulas na língua alvo mostra como emoções negativas, como medo, insegurança e vergonha afetam o desenvolvimento de futuros professores. Concordamos com Aragão (2008) quando afirma que quando uma emoção muda a ação também é mudada. Nesse sentido, as ações dos futuros professores serão diferentes na medida em que consigam enxergar novas possibilidades nas suas práticas de estágio, guiados sempre pelo docente formador, que necessita ajudar o aluno a se enxergar em sala de aula e a construir sua identidade enquanto aprendiz e futuro docente (BARCELOS, 2009). Com essas respostas, percebemos que há necessidade de alinhar o trabalho de todas as disciplinas de língua espanhola que, em conjunto, poderiam formar um sujeito para atuar nos estágios de forma mais segura.

Por fim, o terceiro bloco compreendia questões sobre a pandemia, o isolamento social e o ensino remoto de emergência adotado pela universidade. O objetivo das perguntas foi o de saber como os estudantes estavam se sentindo em relação ao período de pandemia e como isso estava afetando, ou não, o rendimento nos estudos. Os resultados seriam importantes para avaliarmos como nós, professoras, poderíamos auxiliá-los a melhorar o desempenho nas disciplinas e entendermos os motivos dos possíveis resultados ao final do primeiro semestre quanto ao índice de aprovação, reprovação e desistência das atividades ao longo do período letivo. Tal objetivo vai ao encontro do que defendem Barcelos e Aragão (2018, p. 519) quando mencionam que as emoções deveriam fazer parte dos currículos dos cursos de formação de professores, “dando aos professores e aos formadores uma chance de falar sobre

e entender suas próprias emoções em relação ao ensino, os tipos de emoções que eles podem sentir, como elas podem influenciar sua prática e como eles podem administrá-las”.

Nesse sentido, a primeira pergunta do último bloco buscou entender como os alunos se sentiam emocionalmente em relação à pandemia e seu desempenho acadêmico. Considerando que os discentes poderiam marcar as opções que acreditassem ser pertinentes ao seu estado de ânimo emocional, percebemos, nos dois *campus*, que os maiores números apontaram para emoções negativas e, dentro das opções “bem, tranquilo e feliz”, só a opção feliz foi assinalada, sendo que para nenhum dos respondentes este tenha sido o único sentimento, ou seja, eles se sentiam felizes, mas também preocupados, ansiosos, deprimidos, frustrados e preocupados, conforme aponta o quadro abaixo:

Figura 3: Emoções relacionadas à pandemia e ao desempenho acadêmico



Fonte: dados das autoras (2021).

Quando perguntado se emoções negativas poderiam afetar o desempenho dos acadêmicos na graduação, 56, 52% do público do *campus* I afirmou que sim e 39,13% consideraram que parcialmente. Ninguém apontou a opção “não” e quando justificaram a opção escolhida, relataram que o medo, preocupação, ansiedade e desestímulo são fatores que contribuem para o declínio do rendimento nas disciplinas.

Em relação as emoções negativas e o desempenho dos discentes do *campus* II, 66% deles afirmaram que estavam se sentindo afetados e 33% opinaram que parcialmente. Da mesma forma que os alunos do *campus* I, nenhum dos alunos afirmou que as emoções não afetavam o desempenho e o interesse nos estudos. Para justificar, os discentes responderam com os seguintes exemplos: “Porque se estou triste, me sentindo mal, fico sem ânimo para dar meu 100% em algo”; “Emoções negativas acabam atrapalhando no desenvolvimento”; “Acredito que as emoções negativas podem surgir e deixarmos afetados, mas, não podemos deixar isso nos afetar ao ponto de desistir, temos que pensar positivos e nos esforçar bastante para conseguir”.

Nas falas apresentadas acima estão presentes emoções negativas advindas do momento pandêmico vivenciado em 2020 e 2021, tanto por discentes como por docentes. Aragão (2010, p. 174) entende as emoções como “disposições corporais dinâmicas que modulam nossa conduta e nossas relações em momentos específicos”, ou seja, se os alunos estão mais suscetíveis a sentimentos e emoções negativas, a conduta em relação ao estágio também é influenciada pelo que sentem, pois, ainda segundo Aragão (2008 e 2011), as emoções estão estreitamente relacionadas com formação de crenças, o que poderia acarretar consequências negativas ao futuro criando situações que limitem o desempenho na sala de aula.

Em seguida, os discentes foram questionados se a pandemia da Covid-19 e o isolamento social afetaram sua aprendizagem. Do total de respostas do *campus* I, 43,47% afirmaram que sim, 43,47% disseram que parcialmente e 8,69% marcaram a opção “não”. Ao

justificarem a escolha, a grande maioria apontou o fato de não estar acostumado ao ensino remoto, ter dificuldade quanto ao uso das tecnologias e ambientes virtuais de aprendizagem e sentir que nas aulas presenciais eles aprendiam mais, pois o professor estava mais “próximo” para tirar dúvidas e explicar o conteúdo. Quanto aos que responderam que não foram afetados, justificaram que está sendo uma oportunidade de aprender de uma forma diferente e que estão aproveitando o momento para instruir-se quanto ao uso de novos recursos tecnológicos.

Em relação a mesma pergunta, do total dos participantes do *campus II*, 66% opinaram que sim e 33% afirmaram que em parte. Para justificar a escolha, a maioria opinou que o ensino remoto não pode ser equiparado ao ensino presencial. Eles mencionaram se sentirem inseguros em relação a não possuir os meios tecnológicos necessários para acessar as aulas on-line. Por último, eles consideram que, como seres humanos, precisam da interação social para atingir um estágio melhor na aprendizagem.

O fato de os alunos responderem que sentem dificuldades na aprendizagem devido à falta de acesso e manuseio das tecnologias vai ao encontro do que Coll e Monereo (2010, p.11) refletem. Para os autores, apenas inserir as tecnologias nas instituições não modifica

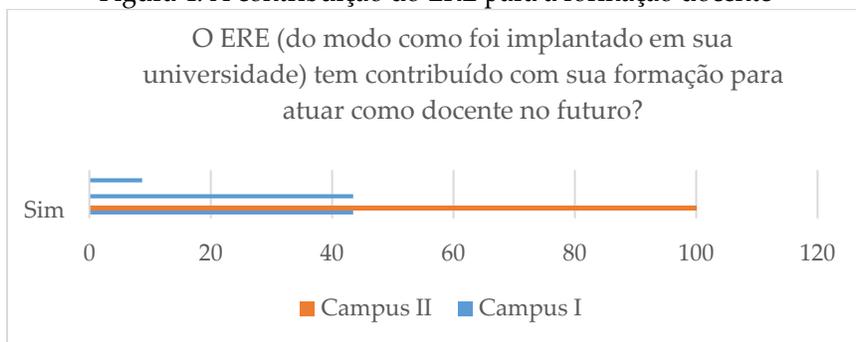
automaticamente os processos educacionais, mas, em compensação, realmente modifica substancialmente o contexto no qual estes processos ocorrem e as relações entre seus atores e as tarefas e conteúdos de aprendizagem, abrindo, assim, o caminho para uma eventual transformação profunda desses processos.

Nesse sentido, fica latente o fato de que apenas inserir meios para que o ensino não pare não adianta se os professores e alunos não sabem o que fazer com as ferramentas ou como administrá-las de maneira que contemple os conteúdos. Infelizmente, com as proporções que a pandemia tomou, ninguém teve tempo para pensar e adaptar esse novo contexto de ensino e aprendizagem a

todas as realidades, uma vez que nem todos puderam ser contemplados por não possuírem o acesso básico às tecnologias.

Por fim, o questionamento, “em sua opinião, o Ensino Remoto de Emergência (do modo como foi implantado em sua universidade⁵) tem contribuído com a sua formação para atuar como docente no futuro?”, apontou que 43,47% dos acadêmicos do *campus* I creem que parcialmente, 43,47% afirmaram que sim e 8,69% acreditam que não está contribuindo para sua formação como docente. No *campus* II, 100% dos discentes assinalou a opção “sim”, conforme é possível visualizar no quadro abaixo:

Figura 4: A contribuição do ERE para a formação docente



Fonte: dados das autoras (2021).

Dentre os que acreditam que sim e os que afirmam que parcialmente, as justificativas estão atreladas a uma oportunidade de aprender de uma forma diferente, pois o ensino remoto pode ser normal no futuro; oportunizou maior contato com as tecnologias e que, apesar das dificuldades, os materiais disponibilizados pelos professores contribuíram para o melhor entendimento do funcionamento da sala de aula e, por fim, os alunos não atrasariam

⁵ A universidade, mediante a primeira portaria publicada, nº 405, de 16 de março de 2020, resolveu substituir todas as atividades presenciais por estudos dirigidos com o uso de ferramentas EaD e TIC, inicialmente por um prazo de 30 dias, a partir do dia 17 de março de 2020. Vale ressaltar que até o dia 16 de março de 2020 as aulas estavam ocorrendo de forma presencial e, no dia seguinte, todos migraram para o ensino remoto.

sua formação. Dentro da opção “não” foi apontado que nada substitui o ensino presencial e que a falta de conhecimento mais aprofundado nas disciplinas afeta o aprendizado no ensino remoto tal como foi implementado pela universidade.

Considerações finais

Contextualizando o presente trabalho com a pandemia causada pelo novo coronavírus, consideramos que, além das dificuldades oriundas da doença, do isolamento social e das medidas restritivas para a preservação da saúde, outras questões se tornaram mais latentes durante o período, principalmente no que tange a educação. Como demonstrado ao longo do texto e pelas respostas dos acadêmicos participantes da pesquisa, a falta de recursos e acesso ao universo digital afetou muito o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Tais questões, na realidade, não são problemas da pandemia, mas necessidades que sempre existiram, mas dribladas com maior facilidade anteriormente. O período somente evidenciou que grande parte da população vive em situação econômica frágil e que o sistema público de ensino brasileiro ainda é muito carente em estrutura, condições de trabalho, formação continuada e letramento digital.

Os dados da pesquisa demonstraram que existem várias lacunas que precisam ser resolvidas no *campus*, principalmente quanto ao estágio, mas requer um trabalho conjunto, de todos os envolvidos na formação dos acadêmicos.

Percebemos que o número de alunos matriculados na disciplina interfere no rendimento de todos e no tempo que a professora dispõe para orientá-los. No *campus* I, por exemplo, a carga horária semanal da disciplina é de 2h, distribuída entre 29 matriculados, o que gera menos de 5 min de atenção individual por aluno ao longo da semana, algo totalmente inaplicável dado o contexto e importância do componente curricular.

O fato de os alunos não se sentirem preparados para o estágio reforça a crença de que a língua estrangeira é algo difícil e inalcançável, o que os expõe da sala de aula. Muito desse “medo” da sala de aula de língua estrangeira está relacionado ao contato prévio com o idioma e a fatores emocionais que comprometem o desempenho no curso como um todo. Além disso, não ter campo de estágio suficiente e a problemática da falta de oferta de língua espanhola nas escolas interfere, não somente a trajetória acadêmica, mas nas oportunidades de trabalho após a conclusão do curso.

As emoções e sentimentos desencadeados pelo isolamento social e relacionados ao ERE não surpreenderam, uma vez que isso tem se mostrado uma realidade a nível geral, que afeta os alunos e, juntamente, os professores.

Quanto ao resultado final das disciplinas, no *campus* I, por exemplo, menos da metade dos alunos matriculados cumpriu com todas as atividades exigidas. Vários alunos nunca se manifestaram e alguns foram desistindo ao longo dos meses. Quando questionados, alegaram problemas pessoais de saúde e/ou familiar, falta de equipamentos e acesso à internet e até mesmo pela quantidade de tarefas que deveriam cumprir para completar a carga horária de estágio.

No caso do *campus* II todos os alunos matriculados concluíram os seus relatórios e cumpriram com as atividades solicitadas. Acreditamos que a diferença principal entre o *campus* I e o *campus* II é o acesso à internet e a equipamentos para realizar os seus estudos. Além disso, a cidade na qual se situa o *campus* II é maior que a cidade do *campus* I e conta com mais recursos, facilitando a realização do estágio pelos discentes. Também é importante salientar que a quantidade de alunos matriculados no estágio foi duas vezes menor no *campus* II.

Por fim, ressaltamos que pesquisas como essa são importantes, pois devemos conhecer mais e melhor nossos acadêmicos, não somente em nível intelectual, mas também em relação ao que sentem, seja pelas demandas da graduação ou fora desse espaço,

uma vez que o conjunto de crenças e sentimentos sempre afeta o desempenho do aluno em seu percurso formativo e pessoal.

A partir de todo o exposto e dos dados coletados, será possível discutir entre os docentes de cada *campus* alternativas para os futuros estágios e proposições de ações que visem integrar mais e melhor o acadêmico com a escola e vice-versa.

Referências

- ARAGÃO, R. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Londrina, v. 8, n. 2, p. 295-320, 2008.
- ARAGÃO, R. Crenças, cognição e emoção no ensino e na aprendizagem de línguas. In: SILVA, K. A. (org.). **Crenças, discursos e linguagem**. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 167-193.
- ARAGÃO, R. Beliefs and emotions in foreign language learning. *System*, v. 39, p. 302-313, 2011.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Revista Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, jan./jul. 2004.
- BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. *Linguagem & Ensino*, v.9, n.2, p.145-175, 2006.
- BARCELOS, A. M. F. Students' experiences and beliefs in the language classroom: challenges and opportunities for reflective learning. In: GONÇALVES, G. R.; ALMEIDA, S. R. G.; PAIVA, V. L. M. O.; RODRIGUES JR., A. S. (org.). **New Challenges in Language and Literature**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras UFMG, 2009. p. 27-40.
- BARCELOS, A. M. F. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. In: A. F. L. M. GERHARDT; M. A. AMORIM; A. M. CARVALHO (Orgs.). **Linguística Aplicada e Ensino: Língua e Literatura**. Campinas: Pontes, 2013. p. 153-186.

BARCELOS, A. M. F; ARAGÃO, R. C. Emotions in Language Teaching: A Review of Studies on Teacher Emotions in Brazil. **Chinese Journal of Applied Linguistics**, Kyiv, v. 41, n. 4, p. 506-531, 2018.

BASTOS, R. L. G. e LIMA, S. C. Narrativas de aprendizagem de inglês em tempos de pandemia. In: OLIVEIRA, Kátia Cristina Cavalcante de; ALBUQUERQUE, Francisca Geane de; ARAÚJO, Adriana da Silva; SANTIAGO, Ana Gláucia Jerônimo de. (Orgs.) **Reflexões sobre o ensino de línguas e literatura, formação docente e material didático**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

BEZERRA DA SILVA FERNANDES, Mônica; MUKAI, Yûki. Crenças e ações dos discentes quanto ao desenvolvimento da habilidade de produção oral durante aulas on-line na pandemia da COVID-19. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 35-47, jan. 2021. ISSN 1982-2014. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/signo.v46i85.15651>. Acesso em 30 set. de 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Diário Oficial da União - Seção 1 - 08/08/2005, Página 1 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11161-5-agosto-2005-538072-publicacaooriginal-31790-pl.html>. Acesso em: 25 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005**. Diário Oficial da União - Seção 1 - 17/2/2017, Página 1 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 25 ago. 2021.

COLL, C.; MONEREO, C. Educação e Aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Org.) **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 15-46.

FONSECA, Marissol. R. M.; CARDOSO, Janaina S. Ensino remoto emergencial na perspectiva de licenciandos: a emergência de crenças, identidades e emoções em um fórum de docentes em formação. *Pensares em Revista*, n. 23, p. 26-46, 2021.

GOMES, M. O. Formação contínua, estatuto da prática e estágio na formação de educadores. *In*: GOMES, M. O. **Formação de professores na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

HODGES, C. (et al). The Difference Between Emergency Remote Teaching and On-line Learning. *EDUCAUSE Review*, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn3> . Acesso em: 22 ago. 2021.

LEITE, Sérgio A. S.; TAGLIAFERRO, Ariane R. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. **Psicologia escolar e educacional**. v. 9, n. 2, p. 247-260, dez. 2005.

NOVELLI, Josimayre; Oliveira, Flávio R.; MELLO, Josiane M.; SANTOS, Annie R. Os impactos da pandemia da COVID-19 nos estágios em licenciatura: avanços e desafios para os cursos de formação de professores. **EmRede**, v. 8, n. 1, p. XX-XX, jan./jun. 2021.

OLIVEIRA, Elida. Quase 40% dos alunos de escolas públicas não têm computador ou tablet em casa, aponta estudo. *G1*, 06 jun. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/09/quase-40percent-dos-alunos-de-escolas-publicas-nao-tem-computador-ou-tablet-em-casa-aponta-estudo.ghtml>. Acesso em: 20 out. 2021.

UFMS. PORTARIA Nº 405, DE 16 DE MARÇO DE 2020. Disponível em: https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2020/03/SEI_UFMS-1855198-Portaria-405-RTR-16-03-2020-COVID-19.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

EDUCOM GUARANI:
espaços de trocas e práticas translíngues em contexto pandêmico

Laura Fortes
UNILA

Mário Ramão Villalva Filho
UNILA

Introdução

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) anunciou que a COVID-19 (a doença causada pelo coronavírus) passava, a partir daquele dia, a ser caracterizada como pandemia. No momento da declaração do diretor-geral da OMS, Tedros Adhanom Ghebreyesus, existiam mais de 118 mil casos da doença em 114 países e 4,2 mil vidas perdidas (OPAS/OMS, 2020). Quase dois anos após o anúncio, mesmo com as medidas sanitárias adotadas e com a vacinação em marcha em diversos países, os números ainda são alarmantes. Segundo dados do site da OMS, até o dia 17 de janeiro de 2022, no mundo todo, foram registrados 326.279.424 casos e 5.536.609 vidas perdidas (WHO, 2022). Somente no Brasil, no mesmo período, foram registrados 22.975.723 casos e 620.971 vidas perdidas (WHO, 2022), configurando uma crise sanitária e social sem precedentes.

A partir de uma perspectiva interdisciplinar, Birman (2020) realiza uma leitura da pandemia do Coronavírus enquanto uma “catástrofe”, produzindo múltiplos impactos em dimensões globais, de “enormes proporções humanitárias, sociais e econômicas, ao mesmo tempo que ecológicas e culturais, que atingiu direta e simultaneamente todos os países e continentes do planeta, de forma impactante e vertiginosa”. (BIRMAN, 2020, posição 108). Concordamos com Birman (2020) quando defende que tal abordagem interdisciplinar faz-se necessária para

compreender as especificidades e complexidades resultantes da problemática biológica/orgânica (o vírus em si) em articulação com o alcance mundial capilarmente traçado pela pandemia, atravessando os diversos âmbitos mencionados (social, sanitário, econômico, político, cultural). No âmbito da educação, os impactos da pandemia têm sido, igualmente, insólitos, uma vez que as medidas sanitárias de isolamento levaram escolas e universidades a suspenderem as aulas presenciais. Segundo dados disponíveis no site da UNESCO, “um ano após o início da pandemia de COVID-19, quase metade dos estudantes do mundo ainda são afetados pelo fechamento parcial ou total das escolas” (UNESCO, 2021).

Enquanto sujeitos inseridos no contexto da Educação Superior, e, mais especificamente, numa universidade federal brasileira, tivemos nossas atuações profissionais e acadêmicas afetadas por essa crise, ainda mais intensificada por uma conjuntura política marcada pela “pós-verdade” (PIOVEZANI; CURCINO; SARGENTINI, 2021, p. 11) e pelo negacionismo, causando retrocessos em diversas áreas.

Mas a negação que estava em curso antes da chegada do novo coronavírus ao Brasil envolvia o que Mbembe chama de necropolítica. Ou seja, uma derivação da biopolítica que, sendo capital e potência de produção, pensa a vida como um negócio de administração de populações. Não se trata da aplicação do princípio de preservação da vida, mas da prática de deixar morrer e de negar o processo de extermínio, adoecimento ou desproteção que leva à morte. (DUNKER, 2020, posição 31).

Se, por um lado, tínhamos (e ainda temos) tal necropolítica vigente, por outro lado, as Instituições de Educação Superior (IES) e agências de pesquisa seguiram arduamente trabalhando na busca de soluções para o enfrentamento da pandemia: desenvolvimento de tratamentos e vacinas, monitoramento e mapeamento epidemiológicos, bem como orientação e divulgação de medidas sanitárias à população e aos governos (LIMA et al. 2020). Nesse sentido, as IES se depararam com o enorme desafio de discutir e

propor modos de funcionamento institucional (apesar do isolamento social) para a manutenção de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, minimizando, na medida do possível, os riscos às suas comunidades acadêmicas.

Considerando o exposto, neste capítulo, buscamos compartilhar algumas reflexões acerca dos impactos do contexto pandêmico envolvendo o Projeto de Extensão Universitária *Educomunicação e Cultura Guarani* (Educom Guarani), em articulação com dois projetos de pesquisa: *Educomunicação: Língua-Cultura Guarani, Sustentabilidade e Teko Porã* (*Myasãimbo'e: Avañe'e Reko-Ayvu, Ñemoñangareko ha Teko Porã*) e *Discurso, currículo e políticas de línguas: bilinguismo, multilinguismo, translanguagem*, todos desenvolvidos na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Iniciado em 2018 com o curso de capacitação de docentes de língua guarani, atendendo às demandas das comunidades Añetete e Itamarã (Diamante D'Oeste-PR), o objetivo principal do Educom Guarani tem sido realizar ações educacionais, com aportes teóricos e pedagógicos de Paulo Freire e Mário Kaplún, para promover a língua-cultura guarani, tanto nas aldeias como nos cursos de letras na própria UNILA, contribuindo, assim, com as políticas linguísticas institucionais e regionais.

O projeto teve continuidade em 2019 com oficinas audiovisuais para crianças e jovens lideranças, e, em 2020, com o isolamento social provocado pelo contexto da pandemia de COVID-19, o esforço inicial foi concentrado na criação de um site para divulgação em mídias digitais dos materiais elaborados anteriormente. Mesmo diante da impossibilidade de dar prosseguimento às oficinas presenciais nas comunidades, novas produções audiovisuais foram elaboradas por educadores(as) indígenas participantes do projeto para publicação no site. A fim de difundir e fortalecer a oralidade e a escrita dessa língua-cultura indígena na sociedade *Jurua* (não indígena), as produções audiovisuais (elaboradas antes e durante a pandemia) foram transcritas na língua originária e traduzidas para o português/espanhol.

Em 2021, considerando o avanço das discussões sobre práticas translíngues [*translanguaging*] (GARCÍA, 2009) no âmbito do projeto, foram criadas, respectivamente, mais duas páginas no site do Projeto: “*Guaraníme*” e “*Aprenda Guarani*”. A primeira configura um espaço exclusivo em guarani, incluindo campanhas de prevenção (seção “*Koronaviru*”), enquanto a segunda conta com materiais voltados ao ensino-aprendizagem de guarani. Desse modo, buscamos adaptar as atividades do Projeto Educom Guarani ao contexto pandêmico, a fim de que pudesse continuar existindo enquanto um espaço de compartilhamento de memórias e identidades filiadas à sua língua-cultura, na interlocução entre comunidade e universidade.

No intuito de discutir as possibilidades e limitações do prosseguimento do Projeto no período da pandemia, organizamos o capítulo em quatro subseções: a primeira apresenta o desenvolvimento inicial do Projeto Educom Guarani em 2018, buscando apresentar reflexões e articulações do Projeto com dois projetos de pesquisa; a segunda trata das trocas e práticas translíngues realizadas pelas comunidades indígenas participantes do Projeto, a partir de uma breve análise sobre sentidos da língua guarani enquanto possibilidades de vida/resistência à catástrofe pandêmica; na terceira subseção, abordamos as adaptações do projeto a possibilidades digitais em contexto pandêmico; e, na quarta subseção, discutimos as articulações entre o Projeto Educom e o ensino de guarani durante o regime de Ensino Remoto Emergencial adotado na UNILA em decorrência da pandemia de COVID-19.

O início do Projeto: reflexões e articulações com projetos de pesquisa

Como desdobramento da pesquisa de doutorado concluída no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável da UNIOESTE (Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus Marechal Cândido Rondon), o projeto de pesquisa

Educomunicação: Língua-Cultura Guarani, Sustentabilidade e Teko Porã - Myasãimbo'e: Avañe'e Reko-Ayvu, Ñemoñangareko ha Teko Porã (PRPPG/UNILA) tem almejado promover e compreender os processos de comunicação e circulação de saberes sobre a língua-cultura guarani mediante ações de extensão voltadas à mediação das culturas originárias (VILLALVA FILHO, 2020).

Uma dessas ações de extensão consistiu no curso de capacitação de professores(as) de língua guarani (*Mbo'esyry Avañe'eme*) da Escola Estadual Indígena Kuaa Mbo'e e da Escola Estadual Indígena Araju Porã, pertencentes às comunidades guarani Añetete e Itamarã, ambas localizadas na cidade de Diamante do Oeste, Paraná, Brasil. No total, foram realizados oito encontros quinzenalmente às terças-feiras das 13h às 16h e os locais foram intercalados entre as duas escolas, no período de 21 de agosto a 27 de novembro de 2018.

Figura 1: Foto da entrada da Aldeia Indígena Tekoha Añetete, Diamante D'Oeste, PR



Fonte: Arquivo fotográfico do Projeto (2018)

Figura 2: Foto da entrada da Escola Estadual Indígena Kuaa Mbo'e, Aldeia Indígena Tekoha Añetete, Diamante D'Oeste, PR



Fonte: Arquivo fotográfico do Projeto (2018)

A demanda para o curso partiu dos(as) docentes indígenas de língua guarani das escolas, que sentiam a necessidade de conhecer os diferentes usos da língua em outras comunidades no Brasil e em

outros países da América Latina. Durante as oficinas, foram analisados materiais didáticos de língua guarani em suas variantes na escrita e na oralidade, provenientes de Brasil, Paraguai, Argentina e Bolívia, considerando, também, as especificidades da língua em diversos grupos guarani, tais como: Mbya, Kaiowa (Pãitavyterã) e Ava (Ñandeva), a partir da solicitação de líderes indígenas para abordar tal diversidade.

A abordagem utilizada durante as atividades foi a Educomunicação, que associa as áreas da Comunicação e da Educação, na perspectiva pensada inicialmente por Mario Kaplún, inspirado nos princípios da pedagogia crítica de Paulo Freire. Dessa forma, as atividades foram realizadas de maneira dialógica, construindo colaborações entre os saberes compartilhados pelos(as) participantes, uma vez que a Educomunicação privilegia a relação entre a comunicação e o diálogo, “entendida como intercambio o interacción, como relación comunitaria y solidaria; una comunicación, en fin, que en lugar de entronizar locutores, potencie inter-locutores y promueva un educando hablante” (KAPLÚN, 2001, p. 46).

Concomitantemente, o processo de participação nas atividades extensionistas vinculadas ao Projeto provocou reflexões e articulações com o Projeto de Pesquisa *Discurso, currículo e políticas de línguas: bilinguismo, multilinguismo, translanguagem* (PRPPG/UNILA), que configura a continuidade de discussões iniciadas tanto no doutorado (FORTES, 2016), quanto no Projeto de Pesquisa *O currículo como instrumento linguístico: ordem e organização de saberes em contextos educacionais multilíngues e translíngues*, desenvolvido na UNILA entre 2016 e 2019.

A partir de aportes da Análise de Discurso materialista (PÊCHEUX [1975] 1988; ORLANDI, 2002) e da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006; RAJAGOPALAN, 2003), o projeto de pesquisa atual estuda discursividades sobre o currículo e políticas de línguas envolvendo teorizações sobre bilinguismo, multilinguismo e práticas translíngues (GARCÍA, 2009; GARCÍA; WEI, 2014; CANAGARAJAH, 2013). Adotando a concepção de

língua como prática local (PENNYCOOK, 2010), afetada pela historicidade, estudam-se representações sobre as línguas e os sujeitos nas discursividades produzidas pelo currículo, concebido como um instrumento linguístico (AUROUX, 1992), ou seja, um construto histórico-político que descreve e instrumentaliza os saberes sobre a língua e seu ensino, dando-lhes uma forma, uma interpretação, configurando, assim, lugares a partir dos quais os sujeitos enunciam e (se) significam (FORTES, 2016).

A fim de atender especificamente ao levantamento e análise de currículos, o projeto propõe a construção de vínculos com ações de ensino e extensão realizadas na UNILA e que possibilitem a interlocução com comunidades escolares em Foz do Iguaçu e região. Justamente nesse ponto que os dois projetos de pesquisa (*Educomunicação: Língua-Cultura Guarani, Sustentabilidade e Teko Porã* e *Discurso, currículo e políticas de línguas: bilinguismo, multilinguismo, translíngua*) encontram maior convergência. As discussões sobre as demandas das comunidades atendidas pelas ações extensionistas possibilitaram o avanço nos debates em torno de processos formativos docentes, bem como da elaboração de currículos e/ou materiais didáticos junto aos sujeitos e às comunidades escolares participantes da pesquisa. Como reflexão contínua decorrente dessas articulações, realizamos “gestos de leitura” (PÊCHEUX [1982] 2010) sobre contextos educacionais bi/multilíngues e translíngues.

Nesse sentido, é importante considerar em que medida o imaginário predominantemente evocado pelo bi/multilinguismo aparece vinculado a sentidos de equilíbrio, harmonia e completude, conforme análise anterior (FORTES, 2016). Para compreender o funcionamento desse imaginário enquanto elemento importante nos processos discursivos em torno do bi/multilinguismo que fundamentam a elaboração e a implementação de políticas linguísticas, apoiamos-nos em estudos críticos sobre essa questão em diversos contextos.

Na Austrália, por exemplo, embora exista desde 1987 uma Política Nacional de Línguas (*National Policy on Languages*), questões

em torno do multilinguismo encontram-se vulneráveis a constantes manipulações políticas e pressões econômicas e ideológicas (LO BIANCO, 2010; OZOLINS, 1993). Especificamente abordando as línguas indígenas, Ober e Bel (2012) analisam o espaço de resistência dos povos aborígenes em sua diversidade cultural e linguística, uma vez que se encontra em tensão constante com as políticas educacionais predominantes que priorizam o ensino do Inglês Australiano Padrão (*Standard Australian English*), que é comparado a um “rolo compressor” por Ober e Bel (2012, p. 72).

Na Colômbia, a institucionalização da educação bilíngue foi implementada em 2004 por meio do Programa Nacional Bilíngue, cujo currículo está baseado no ensino do inglês e do espanhol. Considerando a força da imposição das políticas de promoção do ensino de língua inglesa no país, Mejía (2012) denomina o inglês como um “intruso” e, desse modo, “el bilingüismo en las lenguas Amerindias o Criollas lleva, más bien a una forma ‘invisible’ de bilingüismo en la cual la lengua nativa es subvalorada y asociada al subdesarrollo, la pobreza y el atraso”. (MEJÍA; RODRÍGUEZ, 2011, p. 49).

Identificamos que pesquisas sobre a educação bilíngue em outros países latino-americanos apontam processos discursivos similares, produzidos por políticas que enfatizam o ensino de uma língua de “prestígio” (predominantemente o inglês), escamoteando a diversidade linguística. Assim, na Argentina, Friedrich (2003) ressalta a ênfase dada à língua inglesa no sistema educacional, situação intensificada pelo aumento do número de escolas bilíngues espanhol-inglês que recebem crianças a partir dos três anos de idade. Ademais, prioriza-se o ensino do inglês como língua estrangeira no ensino básico. Ao se dedicarem ao estudo das escolas bilíngues na Argentina, Banfi e Day (2004) analisam a ampliação dessa modalidade de ensino, que reforça, uma vez mais, o bilinguismo inglês-espanhol.

Em uma pesquisa de Iniciação Científica vinculada a projeto anterior, tivemos a oportunidade de analisar o caso diferenciado de bilinguismo no Paraguai (FORTES; RAMIREZ, 2019). O Estado

reconheceu o espanhol e o guarani como idiomas nacionais em 1967 e como idiomas oficiais em 1992; entretanto, temos uma situação histórica marcada pela diglossia, ou seja, a predominância de um status de superioridade atrelado à língua espanhola, em relação à língua guarani (MELIÁ, ([1973] 1988). Ao analisar a situação linguística do Paraguai, Meliá ([1973] 1988, p. 113) chama a atenção para um duplo processo resultante da colonização: um “di-linguismo” (situação diglósica) e, ao mesmo tempo, um “a-linguismo”, que o pesquisador define como um “complexo de inferioridade linguística” atravessado por sentidos de “não saber falar” a língua guarani.

Ora, a partir dos exemplos apresentados, compreendemos o funcionamento de um processo discursivo em que estão em jogo dicotomias predominantes nos sentidos de educação bilíngue:

1. sentidos de exaltação / valorização da educação bilíngue [inglês + língua oficial], seja por meio de políticas linguísticas específicas para tal, seja por meio do incentivo à iniciativa privada [...];
2. sentidos de desprezo / desvalorização da educação bilíngue [língua(s) minorizada(s) + língua oficial], que se produzem tanto pela ausência de políticas específicas para a promoção desse tipo de ensino, quanto por uma espécie de boicote a políticas já existentes, em que, apesar de se instituírem determinados direitos linguísticos, criam-se condições (estruturais, financeiras, etc.) que impossibilitam a sua apropriação pelos grupos sociais/ sujeitos em questão. (FORTES, 2016, p. 129-130)

A compreensão desse funcionamento discursivo tem sido profícua em nossas reflexões nos percursos de aproximação aos contextos extensionistas dos quais participamos; mais especificamente, no que tange ao Projeto Educom Guarani, tais análises têm contribuído para avançarmos na investigação do discurso político-educacional em torno da educação escolar indígena. Predominantemente pautada no ensino bi/multilíngue e intercultural, tal discursividade parece ser delineada por sentidos de especificidade do direito a processos de escolarização próprios,

voltados ao atendimento de demandas características de tais comunidades, reconhecendo, assim, “sua condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica” (BRASIL, 2013, p. 45). Entretanto, “a garantia de oficialidade assegurada pelo discurso político-educacional aos povos indígenas não implica necessariamente sua maior visibilidade/reconhecimento no imaginário social” (FORTES, 2016, p. 102-103), uma vez que as políticas linguísticas envolvem não apenas sistemas linguísticos, mas discursividades produzindo sentidos, colocando em relação sujeito, história e ideologia.

A partir dessa perspectiva discursiva empreendida pelo projeto de pesquisa, construímos gestos de leitura das experiências vivenciadas no projeto de extensão Educom Guarani. Assim, o recorte da análise inicial apresentado na próxima seção propõe compreender em que medida podem se estabelecer relações entre as políticas de línguas, as ideologias e os imaginários construídos em torno das línguas originárias — mais especificamente em torno da língua guarani — enquanto repertórios vivos de saberes originários e subjetividades de resistência, nas quais se movem os sujeitos nas tramas dos discursos, se constituindo na história e reivindicando maior visibilidade e reconhecimento da sociedade. Conforme veremos mais adiante, tais estudos têm contribuído para a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, num processo contínuo de reflexão sobre nossos próprios modos de vida/resistência, bem como sobre caminhos possíveis para a continuidade das propostas extensionistas diante das limitações impostas pelo contexto pandêmico.

Trocas e práticas translíngues: uma breve análise sobre sentidos da língua guarani enquanto possibilidades de vida/resistência à catástrofe pandêmica

Ainda em 2018, um dos momentos iniciais do curso de capacitação de professores(as) de língua guarani (*Mbo'esyry Avañee'ême*) na Escola Estadual Indígena Kuaa Mbo'e foi o planejamento participativo (*Ore raperãre romba'apo oñondive*), "processo no qual as ações intencionais são estruturadas e organizadas a partir de uma reflexão e decisão da maioria, em benefício da maioria" (KUMMER, 2007, p. 116). O planejamento participativo foi fundamentado na ferramenta FOFA, por meio da qual os(as) participantes se dedicaram à identificação e discussão sobre as "Fortalezas", "Oportunidades", "Fraquezas" e "Ameaças" em sua comunidade.

Numa comunidade rural é importante mobilizar a população para que ela mesma comece a diagnosticar e analisar sua situação. A partir daí, priorizar quais os assuntos devem ser resolvidos a curto, médio e longo prazo. Desta forma serão construídos os planos operacionais. (KUMMER, 2007, p. 117)

Destacamos que a mobilização da matriz FOFA teve como objetivo construir um espaço de (re)conhecimento da comunidade sobre si mesma, identificando suas características e seu funcionamento, a fim de desenhar um planejamento atento a suas singularidades. Desse modo, buscamos olhar para os(as) participantes do Projeto enquanto sujeitos (e não objetos) da pesquisa, conforme argumenta Freire (2009):

Um dos inúmeros aspectos positivos de um trabalho como este é, sem dúvida, fundamentalmente, o reconhecimento do direito que o povo tem de ser sujeito da pesquisa que procura conhecê-lo melhor. E não objeto da pesquisa que os especialistas fazem em torno dele. Nesta segunda hipótese, os especialistas falam sobre ele; quando muito, falam a ele, mas não com ele, pois só o escutam enquanto ele

responde às perguntas que lhe fazem. É claro que uma pesquisa como esta demanda uma metodologia [...] que implique aquele reconhecimento acima referido, o do Povo como sujeito do conhecimento de si mesmo. (FREIRE, 2009, p. 34-35).

Com base nessa abordagem metodológica que reconhece os saberes dos sujeitos sobre si mesmos e sobre suas próprias comunidades, foram executadas as etapas do planejamento participativo. As questões da atividade foram entregues em língua guarani com as respectivas traduções ao português, e sugeriu-se que os(as) participantes as respondessem em guarani. Para fins do recorte proposto, apresentamos, a seguir, um quadro com a seleção de seqüências discursivas produzidas como respostas quanto ao aspecto “Fortalezas” no questionário utilizado para a aplicação da matriz FOFA na reunião de planejamento participativo. É importante destacar que o tema da língua-cultura guarani predominou nas respostas, o que nos chamou a atenção. Desse modo, nosso dispositivo de análise foi construído com base em formulações que remetessem a sentidos da língua guarani enunciados pelos sujeitos participantes do Projeto.

Quadro 1: Seleção de seqüências discursivas sobre designações da língua guarani, produzidas na reunião de planejamento participativo com docentes indígenas na Escola Estadual Indígena Kuaa Mbo'e em 2018.

Perguntas orientadoras	Respostas (Seqüências discursivas - SDs)
Mba'épe ñande katupyry? O que temos de bom?	(SD1) Jareko iporãva ayvu - linguagem 1- nhembo'e – nhembo'eha 2- nhembo'éva (SD1) Temos a língua boa-bela - linguagem 1- ensinamento - lugar de ensino 2- o que é ensinado
	(SD2) Xe ajapo kuaa, xe rekohápe ayvu régua (SD2) Eu sei trabalhar pela língua na minha aldeia

	<p>(SD3) Ayvu guaranípe ha'e teko porã (SD3) Falar em guarani é o Bem Viver</p>
<p>Mba'épe ñande tenonde? Quais são as nossas vantagens?</p>	<p>(SD4) Areko ñe'ẽ guarani ha jurua mbarete (resistência) ndahejái chereko vy'a (SD4) Tenho a língua guarani e a do branco [não-índio] força (resistência) não abandono a minha feliz forma de ser [cultura]</p>
	<p>(SD5) Mbarete, romotendonde ore ñe'ẽ (SD5) Força, priorizamos a nossa língua</p>
	<p>(SD6) Nhande ayvu, ore ayvu (SD6) Nossa língua [includente], nossa língua [excludente]</p>
	<p>(SD7) - Interculturalidade - jaikuaaveha teko - nhandeva - ayvu - ayvu nhandeva nhandeva (português, espanhol, inglês) - mbarete (resistência) (SD7) - Interculturalidade - a vida que mais conhecemos - nossa - língua - línguas nossas nossas (português, espanhol, inglês) - força (resistência)</p>
	<p>(SD8) - Ndahejái xerekoha - ndahejái xe ayvu (SD8) - Não deixo a minha aldeia - não deixo a minha língua</p>
<p>Mba'e ñande angapyhy? Com o que estamos satisfeitos?</p>	<p>(SD9) - Ñembo'e ñande ayvúpe - ñembo'eha renda (SD9) - Ensino na nossa língua - o lugar do ensino</p>
	<p>(SD10) - Anhembo'e ore ayvupe. - ñembo'e nhande opýpe - chamõi kuéra – mais velhos - mbarete ore ñe'ẽ - py'arory oñondivepa</p>

	(SD10) - Aprendo na nossa língua - Ensino na nossa Opy [Casa de Reza] - os sábios - mais velhos - a força da nossa língua - todos juntos somos felizes
--	--

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados da pesquisa de Villalva Filho (2020).

Para compreender os processos de significação produzidos por essas formulações, cabe destacar a singularidade da materialidade da língua guarani enquanto lugar simbólico, constituído política e historicamente, que atravessa as subjetividades e convoca a determinados sentidos. Tomemos, por exemplo, os significantes “*ayvu*” (SD1, SD2, SD3, SD6, SD7, SD8, SD9, SD10) e “*ñe’ẽ*” (SD4, SD5, SD10), que emergem em todas as formulações selecionadas. Embora tenham sido traduzidos pelo significante “língua” em português, estão filiados a distintas formações discursivas, que levam à heterogeneidade de sentidos, evocando uma opacidade mais complexa, que se dilui no processo tradutório ao fechar o sentido em “língua”. Apoiando-se em Chamorro (2008), Villalva Filho (2020) explora as tensões entre “*ayvu*” e “*ñe’ẽ*”, uma vez que significam também “palavra”, “voz”, “fala”, “linguagem”, “idioma”, “alma”, “nome”, “vida”, “personalidade”. Ainda tratando dessa questão, o pesquisador apresenta os significados de “*ñe’ẽ*” registrados no dicionário de Cecy Fernandes de Assis (2008): “língua”, “idioma”, “palavra”, “verbo”, “dicção”, “vocábulo”, “conversação”, “linguagem”, “idioma”, “refrão”, “canto dos pássaros” e “voz de alguns animais”. Em contraste, a palavra “*ayvu*” é definida como “gritaria”, “barulho”, “algazarra”, “barafunda”, “confusão”, “fala”.

A partir desses exemplos, é interessante observar que a língua indígena, originária desta terra e que sobrevive no mesmo contexto no qual nasceu, manifesta um olhar diferenciado, e, assim, fora do contexto espiritual, pode sofrer alterações em seus significados. Como vimos nas acepções do dicionário, o que significava a “voz”

de Deus, o som pelo qual Ele se comunica, torna-se simplesmente “gritaria, barulho, algazarra, barafunda, confusão...” na língua atual. Nesse sentido, é importante que haja uma reconceitualização na sociedade e na academia para entender esta língua-cultura que apresentamos. (VILLALVA FILHO, 2020, p. 110).

Nas formulações produzidas pelos sujeitos guarani participantes do Projeto, observamos que o significante “*ayvu*” remete aos sentidos de espiritualidade vinculados à cosmovisão guarani: ao enunciar “*ayvu*”, os sujeitos se significam em práticas translíngues [*translanguaging*] (GARCÍA, 2009), que vão muito além dos sentidos de “língua”. O significante “*ayvu*”, em consonância com “*ñe’ẽ*”, resiste aos sentidos pejorativos (“gritaria”, “barulho”, “confusão”) impostos historicamente por “um saber relatado, que se faz **sobre** o índio, mas no qual ele não tem voz. É, pois, um dizer que impõe o silêncio ao índio. Silêncio de que ele se servirá para resistir” (ORLANDI, [1990] 2008, p. 114, grifo da autora).

Ora, se a língua não se restringe a um sistema de comunicação, mas constitui o próprio ser-sujeito guarani em sua cosmovisão, apresenta-se como a sua resistência/existência, expressa pelo significante “*mbarete*” (SD4, SD5, SD7, SD10), que pode ser traduzido como “força” ou “resistência” em português, ou seja, a força e a resistência contra o processo de apagamento e silenciamento histórico dos povos indígenas. “Mas se, de um lado, o silêncio serve para pôr em funcionamento o apagamento de sentidos, ele serve também para produzir a resistência” (ORLANDI, [1990] 2008, p. 60). Compreendemos, assim, o “*mbarete*” enquanto possibilidade de prática translíngue, ou seja, uma

[...] “estratégia de resistência” que ocorre a partir da própria prática, revelando-se um exercício de agência e localidade (ou *deep locality*, como prefere Pennycook), dinâmico e transformador, pelo qual os participantes, embora conscientes dos códigos dominantes, criticamente exercem seu direito de imprimir suas línguas (sociais), suas vozes, suas subjetividades e identidades. (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 432).

Os sentidos de “força” e “resistência” são colocados em relação translíngue por meio do significante “*mbarete*” (SD4 e SD7), buscando a aproximação com o outro: o guarani e o “*jurua*” [“branco”] (SD4); o guarani e as outras línguas (português, espanhol, inglês), possibilidade de vida por meio da interculturalidade (SD7); o guarani e o outro da coletividade enquanto “forma de ser [cultura]” (SD4), enquanto língua priorizada (SD5), enquanto meio para apre(ender) a espiritualidade da Opy [Casa de Reza] (SD10), enquanto felicidade (SD10) e enquanto “*teko porã*” [Bem Viver] (SD3).

Outra possibilidade de prática translíngue também se manifesta por meio de sentidos de alteridade que emergem da materialidade do guarani ao diferenciar o pronome possessivo da 1ª pessoa do plural (“nosso”, “nossa”, “nossos”, “nossas”) por meio dos significantes “*nhande*” (includente, ou seja, que inclui o interlocutor) e “*ore*” (excludente, ou seja, que exclui o interlocutor). Na SD6, essa distinção é destacada por meio de uma repetição que amplia os sentidos polissêmicos, na busca da identificação com a língua enquanto aproximação com o outro: “*Nhande ayvu, ore ayvu*” [nossa língua (de todos), nossa língua (somente da comunidade)]. Efeitos de sentido similares são produzidos na (SD7) “*nhandeva – ayvu*” [nossa (de todos) – língua] [...] “*ayvu nhandeva nhandeva (português, espanhol, inglês)*” [línguas nossas nossas (de todos) (português, espanhol, inglês)], na SD9 “*Ñembo’e ñande ayvúpe*” [ensino na nossa língua (de todos)], e na SD10 “*ñembo’e nhande opýpe*” [Ensino na nossa Opy [Casa de Reza (de todos)], em que “*nhande*” funciona como prática translíngue para incluir a sociedade *jurua* – o sujeito não-indígena – na língua-cultura guarani. Ao mesmo tempo, na busca do fortalecimento da comunidade, num movimento de sentidos mais endógeno, emerge o significante “*ore*”: na SD5 “*Mbarete, romotendonde ore ñe’ẽ*” [força, priorizamos a nossa língua (da comunidade)]; na SD9 “*Anhembo’e ore ayvúpe*” [Aprendo/ensino na nossa língua (da comunidade)]; e na SD10 [...] “*mbarete ore ñe’ẽ*” [a força da nossa língua (da comunidade)]. Tais enunciados remetem a um sentido de desejo de ensino e aprendizagem (*anhembo’e*) na própria língua guarani, ou seja, não se

trata somente de ensinar/aprender a língua-cultura e sim ensinar/aprender outras línguas-culturas a partir e por meio da própria língua-cultura guarani. Nesse processo de significação, a língua constitui uma “prática local”, ou seja, a língua está vinculada a “práticas em rede, e, como tais, são sempre sociais, sempre históricas e sempre locais”. (PENNYCOOK, 2010, p. 46, tradução nossa¹).

Conforme buscamos demonstrar no decorrer da análise de sentidos da língua guarani a partir de dizeres dos sujeitos participantes dos projetos em questão, a reflexão sobre a língua enquanto prática translíngue e enquanto prática local tem colaborado para compreender os modos de sentir/agir/ser das comunidades em suas atividades locais, vinculadas a práticas em rede, conforme ressalta Pennycook (2010). Nesse sentido, a concepção da língua guarani vinculada ao *Teko Porã* (Bem Viver) contribui para fundamentar as ações extensionistas do Projeto Educom Guarani na busca do fortalecimento de tais práticas translíngues e locais, constituindo um ponto de partida para a proposição de políticas de línguas que provoquem o deslocamento de certas ideologias e imaginários sedimentados historicamente.

Além disso, considerando as complexidades históricas, ecológicas, políticas, culturais e econômicas trazidas à tona pela crise sanitária da pandemia (BIRMAN, 2020), a compreensão da língua-cultura guarani enquanto prática local vinculada ao *Teko Porã* vem possibilitar, potencialmente, um caminho para “adiar o fim do mundo” (KRENAK, 2019), ou, ainda, um encontro com o “inédito viável” proposto por Paulo Freire e esperançosamente defendido por Liberali (2020, p. 14) ao abordar possibilidades de enfrentamento da catástrofe pandêmica:

Contudo, a proposta de Freire (1970/1987) sobre o inédito viável vai justamente nos oferecer uma outra perspectiva. Em nosso tempo, nunca foi tão mandatário pensar em possibilidades para ir além

¹ Texto original: “[...] we produce language in our repeated local activities. Furthermore, these activities are part of bundled practices, and as such they are always social, always historical and always local”. (PENNYCOOK, 2010, p. 46).

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 exercício proposto por Liberali na busca do inédito viável nos ajuda a compreender a importância de “criar o possível”, a partir de uma maior visibilidade social das comunidades guarani enquanto subjetividades de resistência e repertórios vivos de saberes originários. Nesse sentido, mesmo antes da pandemia, como desdobramento do Projeto, estavam previstas atividades de exposição dos materiais produzidos pelas comunidades. Como veremos na próxima seção, tais atividades foram adaptadas, buscando possibilidades de transposição ao meio digital durante o contexto pandêmico.

Adaptações do projeto a possibilidades digitais em contexto pandêmico

Com o isolamento social causado pelo contexto da pandemia de Covid-19 e com a instalação das normas sanitárias², a equipe do Projeto de Extensão Educom Guarani ficou impossibilitada de dar continuidade às visitas presenciais às comunidades. Entretanto, a equipe manteve os contatos virtuais (mediados por plataformas como Whatsapp, Google Meet, Facebook, Instagram) com alguns(as) dos(as) integrantes das comunidades participantes do Projeto, o que viabilizou, em certa medida, a continuidade das produções audiovisuais a partir das próprias aldeias indígenas. Além disso, iniciou-se a criação de um portal, a partir da solicitação

² Diante da crise sanitária, a UNILA tomou medidas institucionais iniciais, que foram regulamentadas por documentos, dentre os quais se destacam: a) Portaria nº 95/2020/GR (Comitê de Enfrentamento ao covid-19); b) Portaria nº 96/2020/GR (Suspensão das aulas de Graduação e Pós-Graduação); c) Resolução nº 4/2020/CONSUN (Suspensão do Calendário Acadêmico 2020). Todos os documentos oficiais expedidos pela UNILA em relação à pandemia de Covid-19 estão disponíveis na página: <https://portal.unila.edu.br/informes-coronavirus/documentos>.

anterior da comunidade, resultando na elaboração do site “Educom Guarani” (www.educomguarani.com/) para a divulgação dos materiais resultantes das atividades do Projeto nas comunidades. A bolsista do projeto³, responsável pela criação da identidade visual do site, relata o início do trabalho de elaboração:

O primeiro passo que demos para a criação do site foi o desenvolvimento de seu logotipo e identidade visual, assim como a escolha de seu nome “Educom Guarani” e tradução para a língua guarani. A tradução, realizada por Mário Ramão Villalva Filho, deu origem as palavras *Avañe’e Myasãimbo’e*, onde *Avañe’e* refere-se à Guarani e *MYASÃIMBO’E* à educomunicação. “Myasãï” expressa a ideia de comunicação e “mbo’e” é o verbo ensinar (educar), ou seja, em tradução livre, a Educomunicação Guarani é uma comunicação atrelada à educação. (LAZZARINI, 2021, p. 83)

O logo do site (Figura 3) foi inspirado em um desenho de uma das crianças que participou do projeto e ilustra a Opy (casa de reza), porque esse espaço sagrado é o lugar do compartilhamento de saberes e onde se comemora a espiritualidade guarani: forte característica deste povo originário e confirmada pelas opiniões dos integrantes indígenas da equipe do projeto, disponíveis na aba “Blog” do site:

Achei muito legal, pois a casa de reza é um lugar considerado muito sagrado. Onde as crianças, junto com os mais velhos, têm muito respeito. Um lugar onde aprendemos muitas coisas, um lugar de

³ Camila Cristina Lazzarini iniciou o seu trabalho no Projeto em outubro de 2019 de forma voluntária, quando ainda era acadêmica do curso de LAMC (Letras, Artes e Mediação Cultural-UNILA). Em 2020, atuou como bolsista do Projeto Educom pela PROEX-UNILA. Em 2021, defendeu seu TCC intitulado “Arandu Guataha: A Mediação Cultural Avá-Guarani – Uma Pesquisa-Participante nas Tekoha Itamarã e Tekoha Añetete”, cujo tema principal foi a sua participação no projeto Educom Guarani. Desde maio de 2021, a bolsista do Projeto pela PROEX-UNILA é Karina Vanessa Guerrero Penayo, acadêmica do curso de Ciências Econômicas (UNILA).

aprendizado e onde temos o contato com o nosso Nhanderu (deus). Achei muito bom o logo. (Gilmar Tupã, Tekoha Ocoy).

A casa de reza para nós é sagrada. Onde a gente se vê todo dia, toda noite e reza para Nhanderu. Xamõe rezando, todo mundo dançando. E a casa de reza eu achei muito top, top daora! (Sérgio Medina, Tekoha Itamarã).

Figura 3: Opy e linha desenhadas pela criança (à esquerda) e logo do Projeto (à direita).



Fonte: Acervo do Projeto Educom Guarani

O site foi lançado oficialmente por meio do evento virtual “Primeiro Encontro do Projeto de Extensão Avañe’e Arandu Myasãimbo’e - Educomunicação e Cultura Guarani”, realizado no dia 20 de outubro de 2020, com a participação de todos(as) os(as) integrantes do projeto. Naquela ocasião, o site apresentava as seguintes abas:

Início: Nesta parte, além do logo, aparecem duas chamadas: *PEIKUAÁVE ORE REMBIAPO* (Conheçam mais a nossas atividades) e *OREMOIRÛ ORE ÑANDUTI ROGUE RUPI* (Nos acompanhem pela internet). A caixa alta foi deliberadamente utilizada para dar destaque à língua guarani. O primeiro vídeo inserido nesta seção (gravado e traduzido pela nossa equipe) foi o de Andrea. Segundo, liderança

guarani das províncias argentinas de Jujuy e Salta, saudando o povo guarani no Brasil em sua língua materna.

O projeto: Na cabeça desta aba são apresentados, nas duas línguas, o resumo do projeto e os conteúdos a serem explorados. Os textos explicativos são acompanhados de uma série de fotos das atividades desenvolvidas no âmbito do Projeto entre 2018 e 2019.

Integrantes: Esta aba está subdividida em “Quem somos” (*Máva ore*) com fotografia e minicurriculo de cada integrante; “Estão conosco” (*Ore Moirũ*) também com fotos e minicurriculo de colaboradores: as lideranças das comunidades Añetete e Itamarã, e o representante da Fundación *Yvy Marae’y*; e “Comunidade Guarani” (*Ñande retãguasú*), que apresenta a história das duas aldeias envolvidas com o projeto.

Galerias: Ao clicar em “galerias”, a pergunta *Mba’épa rehechase?* (O que gostaria de ver?) direciona a três abas diferentes: a) Fotos (*Ta’anga ryru*) com imagens de Tekoha Añetete, Tekoha Itamarã - Escola Estadual Indígena Araju Porã, Grupo de Jovens lideranças, Encontro da Comissão Regional *Yvy rupa miri*. Todas as fotos publicadas nesta seção são fruto das atividades realizadas nos vários encontros presenciais da equipe Educom (2018-2019); assim, todas as imagens foram captadas pelo olhar e sensibilidade dos(as) indígenas que participaram das oficinas. b) Galeria de Vídeos (*Ta’angamyí ryru*), na qual inserimos os vídeos gravados na sua maioria por participantes do projeto, e transcritos e traduzidos pela nossa equipe de educadores(as); dentre esses vídeos, destacam-se as mensagens dos Xamói Vicente e Gerónimo (seu pai), esta última em homenagem póstuma a ele; ambos os vídeos foram transcritos em guarani e traduzidos ao português, com a intenção de que sejam utilizados como material educativo; c) Galeria de Áudios (*Ayvu ryru*): ao receber as primeiras orientações de como usar o gravador de voz, as crianças indígenas gravaram canções sagradas aprendidas nas *Opy*; as canções foram transcritas, traduzidas ao português e publicadas no site.

Blog: Conta com recortes audiovisuais de participações da equipe Educom em eventos, e, além disso, o item “A

Educomunicação acontece na Opy” traz a história de como foi elaborado o logo do projeto.

No ano de 2021 foram inseridas duas outras abas: **Aprenda Guarani** (*Ñañemoarandu*) e **Guaraníme** (*Guaraníme* - De guarani para guarani). No primeiro item estão disponibilizados arquivos em PDF (pastas no Google Drive com acesso liberado) de materiais didáticos de língua-cultura guarani para não indígenas, dicionários e gramáticas subdivididos por países (Paraguai, Argentina, Bolívia). As pastas contendo materiais referentes ao guarani no Brasil estão nomeadas como “Nhandewa, Mbya e Tupi-Guarani”. Foram incluídas, também, a pasta “Ayvu Rapyta” (com materiais sobre a sabedoria espiritual guarani) e a pasta “Antigos”, na qual estão disponibilizadas obras de alguns autores como Anchieta, Montoya, Restivo, Yapuguay, Couto de Magalhães e outros. Na parte inferior da página, foram incluídos três itens: “Links para materiais de Guarani”, com cursos on-line oriundos de vários países como Alemanha, Argentina, Brasil, Espanha, Itália, Paraguai e Estados Unidos; “Aplicativos para celular” que, como o título indica, apresentam vários aplicativos para aprender guarani; e, por último, “Links dicionários de guarani” com dicionários/tradutores on-line. Na seção de “Materiais Didáticos”, há 30 unidades para o ensino-aprendizagem da língua entre gramáticas e cursos, assim como na seção de “Dicionários” há mais de 90 unidades de diferentes variantes linguísticas. Nas várias apresentações do projeto realizadas nos eventos dos quais participamos, este foi o item que ganhou maior destaque.

A aba **Guaraníme** está dedicada exclusivamente aos(as) falantes de guarani, contando com vídeos gravados nas aldeias pelos(as) indígenas em sua própria língua, sem tradução. Também nesta aba disponibilizamos “Cartilhas Guarani 1 e 2”, materiais voltados ao estudo da gramática e a língua-cultura (estudo de guarani em guarani); e no item “*Haipyre mbopara*” estão disponibilizados livros exclusivamente em guarani publicados no Brasil.

Considerando o contexto pandêmico, em contato com indígenas colaboradores(as) do projeto, tivemos a necessidade de

explorar a internet na busca de materiais sobre a pandemia em língua guarani. Desse modo, foram selecionados materiais de prevenção e orientações sobre a Covid-19 (materiais audiovisuais, cartilhas, cartazes etc.), e, posteriormente, disponibilizados na pasta *Koronaviru* na aba *Guaraníme* no site do Projeto, a fim de divulgar as orientações sanitárias aos(às) falantes de guarani em diversos países e comunidades onde essa língua é viva. Tal ação visou facilitar o acesso a informações claras sobre a pandemia, e, ao mesmo tempo, dar mais visibilidade à língua guarani no contexto pandêmico, sensibilizando, assim, as comunidades a partir de sua língua materna.

O Projeto Educom e o ensino de guarani em contexto pandêmico

Com a criação do site (www.educomguarani.com/), incrementamos a divulgação do Projeto nas redes sociais digitais (Youtube, Facebook e Instagram), o que possibilitou maior visibilidade das produções audiovisuais elaboradas pelas comunidades. Assim, apesar do isolamento social imposto pelo contexto pandêmico, tanto a comunidade interna quanto a externa tiveram oportunidades de conhecer, ainda que apenas virtualmente, as comunidades indígenas, seus conhecimentos e sua cultura originária.

A importância do Projeto Educom Guarani em tempos de pandemia foi ressaltada pela Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom) em uma matéria publicada em seu site oficial:

Elaborado de maneira conjunta entre docentes e discentes da Unila, lideranças guarani e professores de escolas indígenas, o trabalho utiliza ferramentas e tecnologias da comunicação para proporcionar trocas pedagógicas com o uso da língua guarani, além de incentivar o protagonismo das comunidades em suas narrativas. Partindo da promoção de produções audiovisuais baseadas no trabalho coletivo e no uso dos meios de comunicação por parte da população indígena, as atividades educacionais são guiadas por uma proposta

pedagógica decolonial – perspectiva que busca dar visibilidade a saberes historicamente marginalizados ao longo do processo de colonização. O site e as mídias sociais, construídos a partir da demanda dos integrantes indígenas, são ferramentas para divulgar e valorizar a diversidade da cultura, dos saberes e da língua guarani, além de serem meios de combater preconceitos e estereótipos. (ABPEDUCOM, 2020).

Além da visibilidade no meio digital, destacamos que um dos principais resultados com impacto social foi o fato de os(as) participantes terem se envolvido em importantes experiências de expressão por meio das práticas educacionais realizadas durante o projeto. Em relação aos produtos específicos produzidos, destacamos fotos, vídeos e áudios sobre seus idiomas, culturas e conhecimentos. Todos esses materiais estão disponíveis no site e nas outras mídias sociais na internet, com foco na promoção e valorização de suas identidades e visões de mundo.

Ao mesmo tempo, como resultado da articulação entre pesquisa, ensino e extensão, o Projeto igualmente contribuiu para a adaptação das práticas didático-pedagógicas voltadas ao ensino da língua guarani durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE) na UNILA⁴. Ressaltamos que, na UNILA, o ensino da língua guarani faz parte das matrizes curriculares de dois cursos de graduação: Letras, Artes e Mediação Cultural (LAMC); e Letras Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras (LEPLE). Assim, durante o ERE, foram ministradas as seguintes disciplinas: Terceira Margem Guarani I, II e III para LAMC; e Introdução à Língua e Cultura Guarani e a optativa Tópicos em Línguas Guarani para LEPLE (também aberta a outros cursos).

⁴ O ERE foi regulamentado pela Resolução N° 5/2020/COSUEN (Período Especial Emergencial na Graduação) e pela Resolução n° 6/2020/COSUEN (Período Especial Emergencial na Pós-Graduação). Outros documentos expedidos sobre o ERE podem ser consultados na página: <https://portal.unila.edu.br/informes-coronavirus/ensino-remoto-emergencial/documentos-ere>.

Considerando a adaptação do ensino para o ERE, fez-se necessária a disponibilização dos materiais didáticos para os(as) estudantes, o que foi viabilizado por meio do sistema da universidade (SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas) e por meio do então recém-lançado site do Projeto Educom Guarani. Esses materiais consistiam em dicionários, gramáticas, descrições detalhadas das aulas e vídeos. A assistência às aulas foi controlada de acordo com as realizações das tarefas cadastradas no sistema; para a realização dessas tarefas, o(a) estudante deveria acessar os materiais disponíveis. A carga horária das aulas síncronas, embora menor em relação às aulas presenciais, foi complementada com atividades de leituras e exercícios. Estudantes com dificuldades de acesso tinham a opção de recuperar as aulas por meio dos exercícios cadastrados no SIGAA, utilizando o vasto material disponibilizado, bem como videoaulas gravadas.

Destacamos que a mesma metodologia educacional que está na base do Projeto Educom também fez parte do planejamento didático-pedagógico pensado para o ensino de guarani nos cursos de graduação da UNILA. Nessa perspectiva, o ensino da língua não se restringiu à mera “transmissão” de conteúdos, mas, sim, à construção de conhecimentos, de forma horizontal e dialógica. Outro aspecto a ser destacado é o fato de que os materiais didáticos disponibilizados no site consistiam em produções das próprias comunidades originárias envolvidas com o Projeto Educom, contribuindo, assim, com o protagonismo dos sujeitos guarani, de sua língua e de sua cultura.

Ao final das disciplinas, os(as) estudantes avaliaram positivamente a metodologia e os recursos didático-pedagógicos adotados, ressaltando que conseguiram superar suas dificuldades e atingir um bom aproveitamento no processo de aprendizagem e, sobretudo, de sensibilização em relação à língua-cultura guarani.

Considerações finais

Neste capítulo, buscamos compartilhar ações e desdobramentos do Projeto de Extensão Educom Guarani, em articulação com temáticas desenvolvidas no âmbito de dois projetos pesquisa, enfocando as práticas educacionais, os processos discursivos e os repertórios da/na língua-cultura guarani enquanto possibilidades de espaços de trocas e práticas translíngues empreendidas pelas comunidades, apesar das adversidades impostas pelo contexto pandêmico.

Iniciamos a discussão apresentando o ponto de partida do Projeto extensionista, ou seja, o curso de formação voltado a docentes indígenas de língua guarani na Escola Estadual Indígena Kuaa Mbo'e e da Escola Estadual Indígena Araju Porã. Em seguida, analisamos alguns sentidos da língua guarani enquanto parte do *Teko Porã* (Bem Viver), envolvendo práticas translíngues como possibilidade de resistência à catástrofe pandêmica. Na terceira parte do capítulo, compartilhamos as adaptações feitas ao projeto aos ambientes virtuais, a fim de dar prosseguimento a suas atividades em contexto pandêmico. Finalmente, na quarta subseção do capítulo, foram apresentadas reflexões sobre as aproximações entre os materiais produzidos por meio do Projeto Educom e as práticas didático-pedagógicas adotadas ao ensino de guarani na modalidade remota na UNILA, considerando as restrições impostas pela pandemia.

Desde o curso de capacitação de professores(as) de língua guarani (*Mbo'esyry Avañee'ême*) nas comunidades Añetete e Itamarã, até a elaboração do site Educom Guarani, é o protagonismo indígena que nos mobiliza a buscar o "ayvu" e o "ñe'ẽ" como prática translíngue, ultrapassando os limites da língua nomeada "guarani", por meio do "mbarete", a subjetividade de resistência e de força, a fim de trilhar os percursos traçados pelas alteridades do "nhande" e do "ore", em toda a sua diversidade/heterogeneidade. Ora, esses sentidos de repertórios de língua-cultura guarani poderão fundamentar os caminhos para possíveis deslocamentos em relação a

bi/multilinguismos hegemônicos, que trabalham no apagamento das identidades indígenas.

Nesse sentido, o Projeto tem buscado reforçar a manutenção da língua-cultura guarani nas aldeias. A liderança Marta Gil Kuña Reté, da Aldeia Ocoy, indica que na comunidade já se percebe a preferência pela língua portuguesa em detrimento da originária guarani:

Ko'anga ha'ekuera avese sólo oñe'ëvea la portugépende voi oñe'ëve hikuái porque até che mimo aguno outro oĩ eñe'ête'íama avei outro ma'erape, che péape aña'ẽ aje pero otrope ndaikatuvéima aña'ête'í aguã, ha che membykuéra katu já no aprendevíema voi la péicha la guaranietépe okrivi haguã ha'ekuéra ja no kuaáiveima sólo portuges la oikuaáeva ha'ekuéra. (MARTA GIL Kuña Reté. Líder Mujer Guarani, 2021, 11:48)⁵

Assim, acreditamos que o site Educom Guarani poderia configurar mais um instrumento de política linguística voltada à valorização dessa língua-cultura que, mesmo em tempos de pandemia, está presente no dia a dia das comunidades e das mídias nas quais estão inseridas. Essa reflexão se torna ainda mais significativa com o advento da publicação da Declaração de Los Pinos (UNESCO, 2020), resultante da reunião de encerramento do Ano Internacional das Línguas Indígenas (2019), que instituiu a “Década Internacional das Línguas Indígenas (2022-2032)”. Tal ação foi “motivada pelos povos indígenas da Bolívia que compreenderam a importância de uma ação efetiva e contínua em prol do reconhecimento, da valorização e da manutenção das línguas indígenas” (IPOL, 2021).

Como Princípio Fundamental nº 8, o documento (UNESCO, 2020) estabelece a “Centralidade dos povos indígenas”, levantando

⁵ “Atualmente se fala mais o português (na aldeia). Na verdade, o português é o que mais se fala. Eu mesma falo com os demais essa língua, mas tenho muita dificuldade em falar português com os outros. Os meus filhos já aprenderam pouco o guarani, falam menos o guarani. Mas, para escrever, eles preferem português, somente em português eles sabem escrever”. (Tradução nossa).

o lema “Nada para nós sem nós”, que reivindica justamente a efetiva participação dos povos indígenas nas tomadas de decisão que visem ao fortalecimento de suas identidades, comunidades, línguas-culturas e formas de viver. Que o mote “Nada para nós sem nós” seja, assim, a força política *mbarete* a nos motivar na continuidade do Projeto Educom Guarani e de tantas outras ações a favor dessa luta histórica.

Referências

ABPEDUCOM. Educom Guarani incentiva protagonismo indígena em tempos de pandemia. Publicado em 15/12/2020. Disponível em: <https://abpeducom.org.br/educom-guarani-incentiva-protagonismo-indigena-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso em 20 dez. 2020.

ASSIS, C. F. DE. **Dicionário Guarani-português/Português-Guarani**. São Paulo: Cecy Fernandes de Assis. Edição Própria, 2008.

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

BANFI, C.; DAY, R. The Evolution of Bilingual Schools in Argentina. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, v. 7, n. 5, p. 398-411, 2004.

BIRMAN, J. **O trauma na pandemia do Coronavírus: suas dimensões políticas, sociais, econômicas, ecológicas, culturais, éticas e científicas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020. Edição Kindle.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CANAGARAJAH, A. S. **Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations**. New York and Abingdon: Routledge, 2013.

CHAMORRO, G. **Terra madura**. Yvy araguayje: Fundamento da Palavra Guarani. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2008.

DUNKER, C. I. L. **A arte da quarentena para principiantes**. São Paulo: Boitempo Editora, 2020. Edição Kindle.

FORTES, L. **Entre o silêncio e o dizível: um estudo discursivo de sentidos de bilinguismo, educação bilíngue e currículo em escolas bilíngues português-inglês**. 2016. 444 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

FORTES, L.; RAMIREZ, L. L. M. Sentidos sobre as línguas em contextos multilíngues a partir do discurso político-educacional. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**. [S. l.], v. 5, n. 5, 2019. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1520>. Acesso em: 02 nov. 2020.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 50. ed. São Paulo, Cortez, 2009.

FRIEDRICH, P. English in Argentina: attitudes of MBA students. **World Englishes**, v. 22, n. 2, p. 173-184, 2003.

GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century: a global perspective**. Hong Kong: Wiley-Blackwell, 2009.

GARCÍA, O.; WEI, L. 2014. **Translanguaging: Language, Bilingualism and Education**. New York: Palgrave Macmillan, 2014.

IPOL. **A Década Internacional das Línguas Indígenas no Brasil**. Publicado em 04/10/2021. Disponível em: <http://ipol.org.br/tag/unesco/>. Acesso em 25 out. 2021.

KAPLÚN, M. A la educación por la comunicación: la práctica de la comunicación educativa. 2. ed. Quito, Ecuador: Ediciones CIESPAL, 2001. Disponível em: <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/126221-opac>. Acesso em 19 jan. 2022.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. Cia das Letras. 2019. Edição Kindle.

KRENAK, A. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Cia das Letras, 2020. Edição Kindle.

KUMMER, L. **Metodologia participativa no meio rural: uma visão interdisciplinar. Conceitos, ferramentas e vivências**. Salvador: GTZ, 2007.

LAZZARINI, C. C. **Arandu guataha**: a mediação cultural Avá-Guarani. Uma pesquisa-participante nas Tekoha Itamarã e Tekoha Añetete. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História. Universidade Federal da Integração Latino-Americana. UNILA, Foz do Iguaçu, 2021.

LIBERALI, F. C. Construir o inédito viável em meio à crise do coronavírus – Lições que aprendemos, vivemos e propomos. In: LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P.; DIEGUES, U. C. C.; CARVALHO, M. P. (orgs.). **Brincando em tempos de pandemia**: brincando com um mundo possível. Campinas: Pontes, 2020. p. 13-21.

LIMA, B. G. T. de; SCHNEIDER, E. M.; TOMAZINI NETO, B. C.; CASTRO, L. P. V. de. Undergraduate Education during pandemic times versus the (mis)orientation of official documents. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 8, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/5193>. Acesso em: 17 jan. 2022.

LO BIANCO, J. Multicultural education in Australia: evolution, compromise and contest. **International Alliance of Leading Education Institutes Annual Meeting, Singapore**. September 2010.

MARTA GIL Kuña Reté. Líder Mujer Guarani. **Educom Guarani**. 2021. Vídeo (Youtube). 18:01 min. Disponível em <https://youtu.be/HYLfNMY1QBk>. Acesso em 20 jan. 2022.

MEJÍA, A.-M. de. English language as intruder: the effects of English language education in Colombia and South America - a critical perspective. In: RAPATAHANA, V.; BUNCE, P. (Orgs.) **English Language as Hydra**: its Impacts on non-English language cultures. Multilingual Matters: Bristol, 2012. p. 244-254.

MEJÍA, A.-M. de.; RODRÍGUEZ, M. E. M. El bilingüismo y el multilingüismo en Colombia: consideraciones acerca de su valoración y promulgación. In: UYENO, E. Y.; CAVALLARI, J. (Orgs.) **Bilingüismos**: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras. Campinas: Pontes, 2011. p. 55-81.

MELIÁ, B. [1973] Diglossia en el Paraguay (o la comunicación desequilibrada). In: ORLANDI, E.P. (org.) **Política Linguística na América Latina**. SP: Pontes, 1988.

- MOITA LOPES, L. P. da. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- OBER, R; BELL, J. English language as juggernaut: Aboriginal English and indigenous languages in Australia. In: RAPATAHANANA, V.; BUNCE, P. (Eds.) **English Language as Hydra: its impacts on non-English language cultures**. Multilingual Matters: Bristol, 2012. p. 60-75.
- OPAS/OMS - Organização Pan-Americana da Saúde. OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia. 11 mar. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic>. Acesso em 16 jan. 2022.
- ORLANDI, E. P. [1990]. **Terra à Vista**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2008.
- ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 4.ed. Campinas: Pontes, 2002.
- OZOLINS, U. **The politics of language in Australia**. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 1993.
- PÊCHEUX, M. [1975] **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi, Lourenço Chacon Jurado Filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, Silvana Mabel Serrani. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.
- PÊCHEUX, M. [1982] Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. (org.) [et al.] **Gestos de leitura: da história no discurso**. 3ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010. p. 49-59.
- PENNYCOOK, A. **Language as a local practice**. New York: Routledge, 2010.
- PIOVEZANI, C.; CURCINO, L.; SARGENTINI, V. O discurso e as verdades: relações entre a fala, os feitos e os fatos. In: PIOVEZANI, C.; CURCINO, L.; SARGENTINI, V. (Orgs.) **Discurso e (pós)verdade**. São Paulo: Parábola, 2021. p. 7-18.
- RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Ensino de língua estrangeira como prática translíngua: articulações com teorizações bakhtinianas.

DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 31, p. 411-445, 2015.

UNESCO. Declaración de los Pinos [Chapoltepek]. Construyendo un decenio de acciones para las lenguas indígenas. 2020. Disponível em: https://en.unesco.org/sites/default/files/los_pinos_declaration_170720_es.pdf. Acesso em: 25 out. 2021.

UNESCO. Reunião Ministerial de Alto Nível. Março de 2021. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 17 jan. 2022.

VILLALVA FILHO, M. R. **Educomunicação, língua-cultura guarani, sustentabilidade Teko Porã:** myasãimbo'e, avañe'ẽ ayvu-arandu, ñeñangareko ha bom viver. 2020. 209 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2020.

WHO. World Health Organization. **Coronavirus (COVID-19) Dashboard.** Disponível em: <https://covid19.who.int/> Acesso em: 17 jan. 2022.

**MYNAPU, O ENSINO DE LÍNGUA WAPICHANA
COM NOVAS TECNOLOGIAS:
dificuldades e avanços na construção de caminhos possíveis**

Ananda Machado Maria
UFRR

Maria Shirlene Souza Silva
UFRR

Wanja da Silva Sebastião
UFRR

Introdução

É um grande desafio usar novas tecnologias para o ensino de línguas com comunidades indígenas. *Mynapu*: curso preparatório para o concurso de professores Wapichana foi organizado com o objetivo de que a Língua Wapichana fosse estudada na modalidade à distância (*mynapu*) e de modo instrumental.

A iniciativa do curso *Mynapu* aconteceu a partir da parceria da Universidade Virtual de Roraima (UNIVIRR) e Programa da Valorização das Línguas e Culturas Indígenas de Roraima (PVLICIR), da Universidade Federal de Roraima (UFRR) e Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR). Nesse sentido, conseguimos contribuir na preparação dos Wapichana para o vestibular, para os concursos diferenciados e processos seletivos com suas provas objetivas, modalidade que vem sendo pouco trabalhada nas comunidades indígenas de Roraima.

Wapichana é uma língua de educação e de fronteira usada no Brasil e na República Cooperativa da Guiana, o que pede

articulação entre as comunidades linguísticas nos diferentes países, visando a contribuir para o processo de internacionalização (OLIVEIRA, 2015).

Conforme vão sendo trabalhadas novas configurações da economia do conhecimento, abrem-se novas perspectivas para essa língua. Há o entendimento de que as histórias e línguas, antes silenciadas e proibidas, devem ser compartilhadas, sustentadas na diversidade e potencializadas nas redes de comunicação (MORELLO, 2015).

Wapichana é também uma língua cooficializada nos municípios Bonfim, pela Lei n.º 211/2014 e Cantá, pela Lei n.º 281/2015. E pela cooficialização se reconhece aos falantes a possibilidade de não terem de mudar de língua sempre que quiserem se expressar publicamente ou tratar de aspectos da sua vida civil. A cooficialização, além de outros direitos linguísticos, garante que se possam utilizar línguas próprias para produzir o conhecimento de que se necessita para a vida, podendo-se, assim, deixar “contribuição epistemológica específica à história humana” (OLIVEIRA, 2015, p. 27).

É no âmbito desses municípios que esta população brasileira falante de outras línguas exerce sua cidadania e se relaciona com o restante da sociedade brasileira: é aí que retira sua documentação, que trabalha, que faz seu serviço militar, que se casa, que vai ao hospital, que escuta rádio, que vai à escola, que demanda do poder público, que vota, que compra e produz bens de consumo. Isso implica que os direitos linguísticos destas minorias não se esgotam na questão da escola, mas que se espraiam por todos os atos de suas vidas (OLIVEIRA, 2015, p. 27).

Infelizmente, os falantes de línguas indígenas e de línguas de imigração, no Brasil, são vulneráveis a várias práticas de exclusão e a preconceitos linguísticos em virtude do não domínio ou domínio apenas parcial da língua portuguesa (MORELLO, 2015). “É preciso levar o Estado a reconhecer que a ou as línguas em que é (são) língua (s) própria (s) daquele território” (OLIVEIRA, 2015, p. 28).

Na Constituição Federal Brasileira (1988), artigo 30, incisos I e IX está definido o que compete aos municípios “[...] princípio da predominância do interesse local [...]”, portanto, ressalta-se como prerrogativa para a cooficialização de línguas o interesse de cada município em proteger o patrimônio histórico e cultural local (OLIVEIRA, 2015).

Esse processo é relevante na luta histórica por direitos linguísticos no Brasil, pois “instala procedimentos jurídicos inovadores que encontram forte repercussão social e rápida aplicação em contextos de línguas diferentes” (MORELLO, 2015, p. 81). As cooficializações vêm desencadeando ações de apoio, fomento e promoção das línguas brasileiras e dos grupos sociais que as falam.

Na sequência apresentamos brevemente a Língua Wapichana, o Programa de Valorização das Línguas e Culturas Indígenas de Roraima, que ofertou em parceria com a UNIVIR o curso *Mynapu*, e na sequência faremos um breve histórico da produção de material para o ensino de Língua Wapichana em Roraima. Por último, refletiremos sobre o processo da construção e da oferta do curso *Mynapu*.

A Língua Wapichana

A Língua Wapichana é da família Aruak e seu alfabeto é composto de 15 consoantes e 5 vogais: a, b, d, e, g, i, m, n, p, k, r, s, t, u, w, x, z, ch, nh, y, ‘. A vogal “y” é pronunciada como se fosse “u”, mas com os lábios estendidos. A vogal “u” é falada com o “u”, e raras vezes como “o”. As vogais breves: a, i, u, y, têm correspondentes longas: aa, ii, uu, yy. Algumas “d”, “z”, “r” são retroflexas, ou seja, são pronunciadas com a ponta da língua virada para cima, em direção dos alvéolos, região atrás dos dentes superiores. A consoante “d” muitas vezes é glotalizada, sobretudo, em início de palavras, com um pequeno fechamento da glote. O “b” às vezes tem também esta característica. A glotal é pronunciada fechando a corrente do ar pulmonar com interrupção da passagem

de ar na glote. Wapichana é uma língua rica em posposições. O conectivo precede o nome substantivo na unidade adposicional, o Wapichana emprega posposições, em que o conectivo sucede o nome com o qual se articula. Para Santos (2006), palavras dessa classe léxica exprimem noções locativas, assim como causa, instrumento e posse.

O fenômeno gramatical que mais caracteriza essa língua é o classificador, com sistema aberto de classificação nominal de origem lexical usado em específicas construções morfossintáticas (comprovadamente em construções genitivas), que denotam alguma característica semântica saliente da entidade referida pelo nome ao qual se associa (GRINEVALD, 2000; ALLAN, 1977).

A Língua Wapichana tem os seguintes padrões silábicos: vogal (V), consoante-vogal (CV), vogal-consoante (VC), consoante-vogal-consoante (CVC), consoante-consoante-vogal (CCV). Mas, Ramirez considera que “o padrão silábico é CVC, sendo essa última surda”. O autor afirma ainda que “em contexto átono final as vogais surdas são apagadas”. E “há oposição entre as vogais longas e breves” (RAMIREZ, 2001, p. 526).

Em Wapichana, há dois processos de formação de palavras: por derivação e por composição. A formação de plural, por exemplo, se dá pelo sufixo *-nau*. E esse morfema tem um alomorfo *-nhau*. Conforme a terminação da palavra, o *-nhau* é usado apenas depois do *i*.

Dentre suas características marcantes, destaca-se o fato de ser uma língua polissintética (morfemas lexicais e gramaticais em uma única palavra), composta por formativos (termo mais neutro que morfema, pois nem sempre há relação morfema x significado). As classes de palavras que possuem sistema aberto são: nome, verbo, adjetivo, advérbio. E as com sistema fechado são: pronomes, numerais, posposições, conjunções e interjeições (SANTOS, 2006).

Na Língua Wapichana, os pronomes são usados como formas livres e presas, a terceira pessoa tem caráter anafórico: ao contrário da quarta pessoa, usa-se quando o possuidor é também o sujeito da oração e também em série verbal. Os prefixos pessoais são usados

como possuidores, sujeitos de verbo dependente ou complementos relacionais. Na presença do nome co-referencial, não se usa nenhum prefixo (SANTOS, 2006).

Há também alguns casos de conjugação verbal nos quais o “*n*” indica ação que aconteceu no passado. Como no caso da frase “*zynaba chikeinhan*” ‘a mulher se lavou’ (OLIVEIRA, 2015). Além de outros aspectos relativos à questão, a Língua Wapichana fala do passado com o “não presente” e para averiguar se aconteceu no passado ou acontecerá no futuro é necessário analisar o contexto da oração. Há muitas nuanças de qualidade da fala em relação a um evento, com construções linguísticas de aspecto verbal complexas, que ainda estão sendo estudadas.

Há variações que vêm sendo historicamente documentadas, por exemplo, a palavra Wapichana vem sendo escrita de diferentes formas: Wapixana, Ouapichianes, Oapixanas, Uapixana, Uapichaná, Uapixaná, Valpidiana, Vapidiana, Vapixana, Wapicána, Wapichána, Wapiachiyána, Wapisána, Wapishana, Wapisiana, Wapitxâna, Wapixiana, Wapissiana, Wapiana, Uabixana e Wapityan. Usamos a grafia “Wapichana”, por ser a que a maioria dos professores de Língua Wapichana da Região Serra da Lua usa atualmente. E deixamos a inicial com letra maiúscula para valorizá-la (MACHADO, 2016).

Em relação aos aspectos sociolinguísticos, a cruel proibição aos indígenas, pelas escolas, do uso de sua própria língua dentro do seu território indígena, e a não permissão, durante muito tempo, de se falar a língua nas reuniões, fez com que a Língua Wapichana acontecesse em lugares de pouco prestígio. A presença dessas instituições dentro das comunidades forçou o modelo “vila”, aglomerado, com grande quantidade e de casas no centro, onde pouco se falava Wapichana na escola, na igreja e no posto de saúde (MACHADO, 2016).

De acordo com as fontes disponíveis, documentaram partes da Língua Wapichana no Brasil: em 1885, Feliciano Antonio Benjamin; em 1887, Coudreau; em 1927, João Barbosa de Faria (CNPI, na Bacia do Uraricuéra, mais precisamente no Boqueirão). Antes de 1936,

Braulino de Carvalho registrou palavras e algumas frases e nos anos 1940, Curt Nimuendaju. A partir de então, as referências são os dicionários de Casimiro Cadete (1990) e do grupo de professores da Região Serra da Lua (2013). Na Guiana, quem fez alguns registros da Língua Wapichana foi Farabee (1918), Tracy (1972), dentre outros que não aprofundamos na pesquisa porque nosso foco é a Região Serra da Lua. Contudo, a Língua Wapichana carece de pesquisas aprofundadas, apresentando aspectos de interesse para os estudos linguísticos (MACHADO, 2016).

Uma breve apresentação do Programa de Valorização das Línguas e Culturas Indígenas de Roraima

O Programa de Valorização das Línguas e Culturas Indígenas de Roraima (PVLICIR) teve início com aulas das línguas Macuxi e Wapichana, pela extensão, em 2009, na Universidade Federal de Roraima (UFRR). Em 2010, tornou-se Programa de Valorização das Línguas e Culturas Macuxi e Wapichana (PVLICMW). Em 2017, o programa passou a ser também pesquisa na UFRR. E em 2011, foi um dos primeiros programas na UFRR a conseguir recursos do edital PROEXT-MEC-SESU, recebendo bolsistas de iniciação científica, da extensão em 2020-2021 do Programa de Bolsas para os Estudantes Indígenas (PROBEI).

As ações do PVLICIR sempre buscam partir de um movimento decolonial (Epistemologias do Sul), uma vez que primam justamente por se dedicarem aos conhecimentos nas línguas indígenas, que nunca foram colonizados. Mas há um forte embate porque confronta as matrizes da colonialidade do poder (QUIJANO, 2000), da colonialidade do conhecimento (CASTRO-GOMEZ e GROSFOGUEL, 2007) e do Ser (WALSH, 2007), que historicamente nas universidades e escolas privilegiam e hierarquizam as línguas e as epistemologias específicas e cosmovisões dos povos indígenas.

Em 2022, o PVLICIR completa 12 anos ininterruptos de trabalho, com ações de extensão na cidade de Boa Vista e nas

comunidades indígenas, com foco em contribuir para aumentar os espaços de uso das línguas, inicialmente Macuxi e Wapichana, mas a partir de 2018 também de todas as línguas indígenas em RR.

Os cursos de Língua e Cultura Macuxi e Wapichana começaram com poucas turmas e a procura foi gradativamente aumentando. Por solicitação de alguns professores de línguas Macuxi e Wapichana passamos a nos dedicar também ao projeto para fortalecer o trabalho de quem vem ensinando essas línguas nas escolas indígenas.

Em 2016, os cursos de Línguas e Culturas Macuxi e Wapichana tiveram o seu auge na quantidade de alunos (as) na modalidade presencial, na Universidade Federal de Roraima. Recebemos 591 inscrições e seguimos com uma média de 357 alunos frequentando com assiduidade as aulas. Na ocasião foram organizadas 18 turmas: 8 de nível iniciante para aprender Língua e Cultura Macuxi e 5 de nível iniciante para aprender Língua e Cultura Wapichana; 2 turmas de nível intermediário para aprender Língua e Cultura Macuxi e 1 turma de nível intermediário para aprender Língua e Cultura Wapichana. As turmas de nível avançado, como recebem muitos professores e alunos que falam essas línguas e desejam se tornar professores das línguas Macuxi e Wapichana, aconteceram sob a coordenação de linguistas, cuja intenção foi contribuir na formação continuada dos professores indígenas.

Em 2012.1, foram entregues 424 certificados, incluindo, tanto as aulas que aconteceram em Boa Vista como nas comunidades indígenas, Macuxi e Wapichana, sendo trabalhados os três níveis: I (iniciante), II (intermediário) e III (avançado). Em (2012.2) houve a entrega de 272 certificados aos cursistas aprovados. Em 2013 os cursos tiveram o total de 30 alunos. Já o curso (b), realizado na comunidade Truaru da Cabeceira, contou com 44 discentes. Realizamos, também em 2014, o curso (b) na comunidade Raimundão, no qual 52 alunos concluíram. Já no ano de 2014, certificamos 35 alunos no curso (a) e 20 alunos no curso (b) na comunidade Malacacheta. Ressaltamos, ainda, que 8 professores de Língua Wapichana participaram do curso Ferramentas para

documentação linguística na comunidade Malacacheta. Em 2015.1, certificamos 60 alunos nos cursos (a) e 35 alunos nos cursos (b) na comunidade Truaru da Cabeceira. No segundo semestre, certificamos 58 alunos das turmas dos cursos (a). Também foram certificados 55 professores que produziram material didático e participaram dos encontros de professores de línguas da Região Serra da Lua, somando um total, no ano de 2015, de 208 cursistas.

Nas comunidades Truaru da Cabeceira, Milho e Darora, em 2016, foram ofertadas turmas estudando as línguas Macuxi e Wapichana, totalizando mais de 120 alunos inscritos. Nas comunidades Muriru (2016), Jabuti (2017), Moskow (2017 e 2018) e Novo Paraíso (2018), também realizamos cursos dessas línguas indígenas. Como resultado, foram produzidos materiais, que se encontram digitados e escaneados, podendo ser usados por professores das línguas Macuxi e Wapichana.

Com as artesãs, o PVLCMW criou e apoiou o 1º Festival das painéis de barro na comunidade da Raposa I, Região da Raposa: *Anna Komanto Eseeru*, com objetivo de divulgar o trabalho das mulheres que há anos preservam, valorizam e repassam esses conhecimentos de geração a geração. A cada ano ocorre uma nova edição e sempre participamos quando nos convidam e conseguimos comparecer. Em 2019 organizamos com as mulheres uma exposição com fotografias cedidas e impressas com financiamento do Museu Etnológico de Berlim e textos bilíngues Macuxi-Português.

Em 2016, com a Prefeitura de Boa Vista, elaboramos um projeto e realizamos 80 horas de encontro com os professores de língua nas escolas municipais indígenas. Trabalhamos metodologias de letramento (construtivismo), construção de currículo, oficinas de planejamento e prática de aula com teatro de bonecos, brincadeiras, adivinhações, cantos e danças nessas línguas. A Prefeitura de Boa Vista passou a contratar professores de línguas indígenas somente depois de 2013. Antes de 2010 eram poucas as escolas indígenas que recebiam essa denominação por decreto municipal da Prefeitura de Boa Vista. Na Região do Baixo

São Marcos a Sede era a Escola Tuxaua Albino de Moraes, na Comunidade da Ilha, e as demais comunidades eram anexos. Antes de 2013, na Prefeitura de Boa Vista era contratado temporariamente um monitor de língua materna por indicação do tuxaua da comunidade. A partir de 2013 passou a ter seletivo, mas, ainda eram monitores de língua indígena. Após a indicação do plano de cargos, carreiras e remuneração (PCCR) para os servidores da prefeitura, passou a ser professor de língua indígena/materna.

A partir de 2018 a OPIRR e o PVLCIR começaram a organizar os Encontros de Professores e Intérpretes de Línguas Indígenas de Roraima (EPILIRR), evento que vem acontecendo todos os anos e a partir de 2020 passou a ser virtual. Compartilhamos aqui o link do site do EPILIRR: <https://epilirrufrfr.wixsite.com/4encontropi>; e do 1º dia do evento: <https://youtu.be/Qsw-c7X1oIU>. E, em 2021, foi ofertado um dos primeiros cursos no Brasil de Formação Básica de Intérpretes de Línguas Indígenas (Fobilir-UFRR). Disponibilizamos as aulas do Fobilir no canal do YouTube: <https://youtu.be/bmt79P8sRr8>.

Em 2016, em encontro dos professores de Língua Wapichana, foi iniciado um processo para solicitar ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) o Inventário Nacional das Diversidades Linguísticas (INDL) Wapichana e Macuxi, na Região Serra da Lua. O Decreto n.º 7.387, de 9 de dezembro de 2010, institui no Brasil o Inventário Nacional da Diversidade Linguística como instrumento de identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas portadoras de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira. De acordo com o art. 3º, a língua incluída no Inventário Nacional da Diversidade Linguística receberá o título de “Referência Cultural Brasileira” (BRASIL, 2010).

Em 2017 iniciamos um diagnóstico sociolinguístico na região, para saber quais línguas são faladas, por quantas pessoas, quantos escrevem, quantos são falantes parciais e outras especificidades. O INDL nomeia falantes parciais os que conhecem parcialmente a língua:

São pessoas que têm uma compreensão razoável da língua, mas que não produzem conversações e outros usos linguísticos do mesmo modo como falantes fluentes. Em geral, “entendem bem, mas falam pouco a língua”, ou “entendem pouco, mas não falam a língua”. Isso ocorre devido à aquisição parcial, sobretudo na infância e adolescência, ou porque, ainda jovens, essas pessoas vieram a falar outra língua como principal, deixando de usar aquela que fora sua primeira língua. Há também casos de pessoas mais velhas que falavam a língua até certa fase da vida, e, por nunca mais terem voltado a falar, entraram num processo gradual de esquecimento (IPHAN, 2016, p. 40).

A inclusão das línguas Macuxi e Wapichana no INDL em 2020 conseguiu financiamento do Iphan, inserindo essas comunidades em uma agenda política, na qual essas línguas se tornam tanto instrumento educativo reconhecido pelo Estado, quanto referência patrimonial; logo, ampliando o escopo de acesso e execução de políticas públicas em nível federal, além do expressivo reconhecimento desses grupos etnolinguísticos, suas práticas, rituais, vivências, memórias, resistências. Essas ações e outras mais se tornam necessárias diante das mudanças culturais e linguísticas que o contato impõe a essas populações (IPHAN, 2015).

Em 2019, na Universidade Federal Fluminense (UFF), pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Literatura (PPGEL) e em 2020 pelo PVLICIR-UFRR, foram ofertados o curso de extensão: Literaturas Indígenas: Oralidades, Línguas e Escritas (LIOLE), criado para divulgar parte da história e da obra de alguns escritores indígenas e aprofundar alguns aspectos relevantes da literatura indígena. O curso também fez conhecer quais línguas indígenas ainda são faladas e escritas no Brasil a partir de obras publicadas nas línguas indígenas. Os Grafismos Indígenas também foram lidos como forma de narrativa. Compartilhamos a link da 1ª aula do LIOLE: <https://www.youtube.com/watch?v=fGwKKVzFZfU&feature=youtu.be>. E da 4ª aula, sendo que todas as outras aulas do LIOLE 2020 se encontram neste canal: <https://youtu.be/oJGpUgOnKeM>.

As ações do PVLICIR sempre buscam partir de um movimento decolonial (Epistemologias do Sul), uma vez que primam justamente por se dedicarem aos conhecimentos nas línguas indígenas, que nunca foram colonizados. Mas há um forte embate porque confronta as matrizes da colonialidade do poder (QUIJANO, 2000), da colonialidade do conhecimento (CASTRO-GOMEZ e GROSGOUEL, 2007) e do Ser (WALSH, 2007), que historicamente nas universidades e escolas privilegiam e hierarquizam as línguas e as epistemologias específicas e cosmovisões dos povos indígenas.

Para unir ações de ensino, pesquisa e extensão, em 2018 foi criado o Laboratório de Estudo e Ensino de Línguas e Literaturas Indígenas – PPGL – UFRR <https://pvlcmw.wixsite.com/leelli>, local onde é possível conhecer mais detalhes do trabalho realizado.

A Declaração do Ano Internacional das Línguas Indígenas, de 2019 (UNESCO), e mais recentemente a Declaração dos Pinheiros (Chapoltepek), construindo a Década das Línguas Indígenas, que está acontecendo de 2022 a 2032, chamam a atenção do mundo para essas línguas e nos animaram ainda mais a continuar o trabalho.

Breve Histórico da Criação de Material para o Ensino de Língua Wapichana

Há leis importantes que norteiam as práticas do PVLICIR, tais como as de cooficialização que obrigaram os municípios Bonfim e Cantá a prestarem os serviços públicos básicos de atendimento nas repartições públicas na língua oficial e nas línguas cooficiais, fazendo com que os municípios produzissem a documentação e campanhas publicitárias institucionais nos idiomas Wapichana e Macuxi. Assim, o poder público fica obrigado a incentivar e apoiar o aprendizado e o uso das línguas cooficiais nas escolas e nos meios de comunicação. No entanto, ainda está por acontecer a maior parte das ações previstas para implementação das leis de cooficialização no Bonfim e no Cantá, em Roraima.

A publicação do edital com a minuta do concurso público 01/2015 foi a primeira conquista e ação visando à implementação da Lei n.º 211/2014 no município Bonfim. Foram abertas 2 vagas para professor de Língua Wapichana e 3 para o ensino de Língua Macuxi, podendo os candidatos ser aprovados apenas com nível médio.

A regulamentação da oficialização da Lei deve acrescentar detalhes, priorizar ações e nomear órgãos responsáveis por elas. As repartições públicas municipais que não dispuserem, deverão contratar como funcionários falantes com competência e habilidade oral e escrita nas línguas cooficiais; todos os concursos em nível municipal deverão oferecer provas nas duas línguas cooficiais. Já houve discussão, elaboração de documento e aprovação pelas lideranças indígenas da regulamentação da Lei, mas as Prefeituras ainda não a sancionaram.

Os indicativos da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, no eixo temático III, no ponto política linguística, itens 109, 112 e no ponto Educação de Jovens e Adultos, item 131, na parte 1, preveem:

Diagnóstico linguístico com a participação dos povos indígenas; Criação de um fundo federal para investir nas iniciativas de revitalização das línguas indígenas; utilizar recursos como vídeos, fotografias e produções textuais dos estudantes durante as aulas e para formulação de materiais didáticos específicos através da criação de uma linha própria de financiamento (BRASIL, 2014, p. 92). A participação dos guardiões da cultura, para fortalecer valores e conhecimentos imemorais e tradicionais, como professores por notório saber [...] garantindo recursos necessários para sua atuação docente [...] (BRASIL, 2014, p. 19).

Assim, seguimos nessa direção. As línguas indígenas devem estar presentes nas escolas indígenas, da educação infantil ao ensino médio, de preferência com uma prática bilíngue (BRASIL, 1996, arts. 78 e 79). E, ainda, “O ensino fundamental regular será em Língua Portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de

aprendizagem” (BRASIL, 1996, Artigo 32, seção III, parágrafo 3). O texto da LDB sugere programas integrados com ensino e pesquisa interculturais e bilíngues com os povos indígenas. Esses deveriam recuperar suas memórias históricas, reafirmar suas identidades culturais, valorizar suas línguas e ciências, fortalecer as práticas socioculturais nas línguas indígenas em cada comunidade, desenvolver currículos específicos, elaborar e publicar materiais didáticos específicos e diferenciados.

Mas, mesmo com as legislações vigentes apontando numa direção, Morello (2015, p. 87) constata:

Pouco se estruturou como campo de conhecimento sobre e nas demais línguas (cerca de 210), ficando elas, na maioria das vezes, alijadas dos mecanismos e instrumentos nacionais de análise e de promoção da educação, cultura, ciência ou tecnologia. Mesmo as línguas indígenas, com espaços educacionais e culturais diferenciados e constitucionalmente garantidos, não possuíam um aparato jurídico específico para um adequado planejamento das políticas linguísticas para além do campo educacional.

Com todas as dificuldades seguimos trabalhando e finalizamos, em 2016, mais um livro construído a partir de textos que já tinham sido trabalhados pelos professores de Língua Wapichana desde 2010 e outros escritos individualmente ou em grupo de acordo com o tema de discussão. Existem nele, ainda, transcrições de falas dos *kuadpayzu* (historiadores) realizadas a partir de nossas filmagens (desde 2012, documentação linguística nas comunidades da Região Serra da Lua). Em ambos os livros, o já publicado e o em construção, como segunda etapa no processo de confecção, depois de escolhidos os textos, foram criadas questões de interpretação, entendimento do uso da Língua Wapichana e de produção textual.

A construção em grupo do primeiro livro desse material, que foi publicado em 2015, foi pensada para o ensino de Língua Wapichana como primeira língua do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e foram impressos 3.000 livros, com o apoio do

Museu do Índio (RJ) e fizemos os lançamentos na Região Serra da Lua em 2016. O segundo livro, em fase de diagramação, está sendo organizado para o uso nas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio nas escolas indígenas.

Nas duas experiências de confecção de livro, o processo vivido exigiu exercício intercultural, interdisciplinar. Os dois livros são materiais que contemplam questões culturais, discursivas, sociolinguísticas e de entendimento da Língua Wapichana. O professor Manoel Gomes dos Santos (UFRR) foi o assessor linguístico e a professora Ananda Machado (UFRR) colabora como assessoria antropológica e pela extensão universitária, uma vez que coordena o PVLCIR na UFRR.

Em 2013 apoiamos pelo PVLCIR a publicação de: *Paradakary Urudnaa* dicionário Wapichana-Português/Português-Wapichana, livro que reeditou o dicionário de Casimiro Cadete; e a gramática Macuxi *Senuwapainîkon Maimukonta* Vamos Estudar na Nossa Língua *Makuusi Maimu*, de *Pitura'* de Vítor Francisco Juvêncio.

Em 2018, a dissertação de Edney Veras no Mestrado Profissional em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação (Profnit-UFRR) criou um ePub editando programas de rádio em Língua Wapichana: <https://indiobooks.wordpress.com/ebooks/wamos-aprender-wapichana/>, contribuindo para incrementar o ensino da língua. Mas a escrita e a inserção da Língua Wapichana na internet continuam sendo um desafio.

Alessandro Roberto de Oliveira, antropólogo que conviveu com os Wapichana de 2010 a 2012, registrou o valor e a dificuldade atual dos conhecimentos tradicionais serem repassados pela oralidade. Constatou, também, uma “falta de registro desses conhecimentos em forma de áudio, vídeo, livro e publicação em geral na língua materna” (OLIVEIRA, 2012, p. 324). Até o momento, com a pequena quantidade de materiais escritos em Língua Wapichana, pode-se afirmar que ela continua a existir porque é falada. “O uso da Língua Wapichana não ficou carente de escrita, o que aconteceu foi que permaneceu relativamente independente da escrita. A Língua Wapichana falada é usada na

coletividade, no encontro direto entre os falantes” (MACHADO, 2016, p. 101).

Como, para os indígenas, o português e o inglês são línguas que praticamente nasceram com a escrita, consideram de forma diferente a escrita alfabética da língua Wapichana do que da portuguesa e inglesa. Alguns Wapichana, principalmente os que não percebem a vantagem de usar a língua indígena, pensam até que não há sentido em escrever na língua Wapichana. Praticamente apenas os professores de língua Wapichana, alguns alunos e linguistas escrevem nesta língua e reclamam a insuficiência de publicações de livros e materiais didáticos (MACHADO, 2016, p. 63).

No processo de elaboração desses materiais há tentativas de padronizar a escrita da Língua Wapichana. E a Lei de cooficialização prevê essa normatização:

É na fase de implementação que é necessário planejar o tipo de normatização a que a língua será conduzida (escolha de variedades, escrituralização), bem como a formação de quadros (professores da língua por exemplo) e, muito importante, os atos que garantam a presença da língua nos espaços públicos, como as placas de trânsito, os atos administrativos municipais, como as campanhas de saúde e de transmissões midiáticas (OLIVEIRA, in MORELLO, 2015, p. 29).

Este momento de pandemia de Covid-19 fez com que os Wapichana de diferentes localidades se encontrassem em sala virtual, facilitando a discussão sobre qual escrita a maioria decidiu trabalhar. O ensino da língua indígena pela internet é uma nova ferramenta que chegou às escolas e nas comunidades, devido à pandemia, e está sendo um grande desafio utilizar essa metodologia, por inúmeras dificuldades, primeiramente, porque as escolas indígenas não estavam preparadas para isso. Mas, devido à necessidade, a maioria delas passou a ter um ponto de internet, o que facilitou o trabalho à distância.

Apresentaremos, nos parágrafos seguintes, os resultados alcançados nas etapas realizadas a partir de 2020, com foco nas

ações desenvolvidas durante a Pandemia de Covid-19, dando ênfase ao curso *Mynapu*.

A Construção e a Oferta do Curso *Mynapu*

O intuito principal da elaboração do curso foi criar aulas *on-line*, no período da pandemia de Covid-19, para atender os professores que buscam sua formação continuada na língua indígena Wapichana e com o desenvolvimento de sua escrita. O material pedagógico elaborado foi um pouco diferente de todas as aulas que aqueles professores de Língua Wapichana tinham experimentado em sala de aula, pois muitos ainda passam somente traduções de palavras e raramente colocam seus alunos para interpretar textos. Em vista disso, *Mynapu* foi um avanço em relação ao tipo de aulas ofertadas.

Com a facilidade de quase todas as comunidades indígenas em Roraima adquirirem internet, imaginamos que os professores indígenas Wapichana aproveitariam bem essas aulas. No início, todos estavam bem dedicados às aulas. O curso acolheu professores de Língua Wapichana de todo o estado de Roraima. Na turma de nível iniciante recebemos alunos (as) de Curitiba (PR) e do Pará.

O curso *Mynapu*: preparatório para o concurso de professores Wapichana, aconteceu no formato de videoaulas e os (as) alunos (as) puderam assistir quantas vezes considerassem necessário. Houve ainda o envio de unidades didáticas em PDF a cada aula, com o texto, questões de múltipla escolha e vocabulário. E os (as) professores (as) trabalharam basicamente leitura e interpretação de textos com questões de múltipla escolha.

Figura 1: Texto 42 e questões do material didático do curso *Mynapu*

KYWAI 42 MURUTKARY
<p>Kanum kian tawry'y pidian mauzka'u Ipein baydap kamuu. Kanum kian ywa'atin mynapuu Yryy daunairatinhan Kukui wanhykyny nii. Kanum kian maryta'u bi'ian Dizinhan na'ik tynarynaupan pydan – pynaydap niaz Wiiziribei kichanaiki'u. Mukaunau na'ik maridikary Da'anan pygary na'ik saybia'an Tyryy zynaba mauzka'u Tyryy undan zuike'u dikyryta'u Na'ik zuway niuiz aunaa aikyu nii! Kandii nii ynau tyryva'u patakaytan Amazada dan.</p> <p style="text-align: right; font-size: small;">Poesia de Eliane Potiguara do livro <i>Metade cara, Metade Míscara</i>. Traduzido por Maria Shirlene Souza Silva.</p>
KADAKUTINKARY KYWAI DA'Y
<p>1 Na'apam saada'u kian wryy'y murutkary da'yan? () Tuminhan iribinii wizinhou wizi'u nii . () Antamikichikary tym, zuway niuiz aunaa aikyu nii na'ik saybiike'u. () Inhou taan wanamarinhau, barunau, sarampai na'ik sampakid.</p> <p>2 Kanum wa'atin dykybi'ian ukuri? () mututa'u () iribnii () mikurunau</p> <p>3 Na'apam saada'u kian dunuzuinhau da'yan? () Pidian na'ik zynaba mauzka'u, imi'i dan. () Tarixuuri na'ik aunaa kaimenan. () Zunziunau mynapu'u inhau wa'atin.</p>

Fonte: Material em fase de revisão após ser usado em duas turmas (no prelo).

Figura 2: Glossário do curso *Mynapu*

PARADAKARYNAU

aikyu nii	Esfacelado	na'apam	Como
amazada dan	Filha da terra, filho da terra	na'ik	E
antamikichikary tym	Com violência	niuz	Osso
aunaa	Não	niuz aunaa	Osso ou não
barunau	Machados	patakaytan	Maltratando
baydap kamuu	Um dia, certo dia	pidian	Pessoa
bi'ian	No, meio	pidian mauzka'u	Pessoa forte
da'anan	Ir atrás	pydan	Seu filho, sua filha
daunairatinhan	Transformou-se em homem	pygary	Você, tu
dikyryta'u	Estrangulado	pynaydap	Tu gostas
dizinhhan	Esconder	saada'u	Poeta, escritor
dunuzuinhau da'yan	Sobre os indígenas	sampakid	Enxadas
dykybi'ian	Estraçalhada, cortando	sarampai	Pá
imi'i dan	Filho da terra	saybia'an	Mutilam
inhau	Eles, elas	taan	Dar
ipein	Acabar, terminar	tarixuuri	Medroso
iribinii	Parente, povo	tawry'y	Aqueles
iribnii	Povo brasileiro	tuminhan	Feito
kaimenan	Bem, bom	tyryy	Posso
kandii nii	Para que	tyryya'u	Poder
kanum	O que	ukuri	Visceras
kian	disse	undan	Meu filho
kichanaiki'u	Perigoso, violento	wa'atin	Vir
kukui	Gavião	wanamarinhau	Espelhos
maridikary	Mentira	wanhykynynii	Ração, alimento
maryta'u	Escuro	wuzirbei	Lugar
mauzka'u	Morto	wizi'u nii	Para ser brilhante
mikurunau	Negros	wizinhau	Estrelas
mukaunau	Espingardas	wry'y	Este
murutkary	Invasão	ynau	Vós, vocês
murutkary da'yan	Sobre a invasão	yryy	Ele
mututa'u	Cheios de baldes	ywa'atin	Ele veio
mynapu'u	Distante, longe	zuke'u	Mataram
mynapuu	Longe	zunziunau	Preguiçosos
		zuway	Cabeça
		zynaba	Mulher

Fonte: Material em fase de revisão após ser usado em duas turmas (no prelo).

Além das videoaulas, realizamos com cada turma alguns encontros pelo Google Meet, quando o diálogo mediava dúvidas e esclarecimentos em relação aos textos e exercícios. Os alunos que falam Wapichana tiveram facilidade em ler o texto em voz alta, mas alguns deles tiveram dificuldades de interpretação.

Figura 3: Unidade 71 do curso Mynapu



Fonte: Print do vídeo disponível em <<https://youtu.be/OcWaJDW6eYM>> acesso em 06/02/2022.

A partir das falas e textos já publicados na Língua Wapichana, compartilhamos o possível dessas memórias que resistem. Essas palavras Wapichana atravessaram o tempo e seguem na atualidade como pontes da memória, mesmo diante da opressão e das reiteradas tentativas de silenciamento. Desse modo, essa língua indígena carrega séculos de sabedoria. Essas ideias foram trabalhadas nos momentos síncronos do curso.

Para Serrani (2005), no ensino de línguas é fundamental levar em consideração aspectos socioculturais, assim como incluir a dimensão enunciativa. Para ela, o enfoque intercultural também é importante porque contempla a diversidade envolvida no processo de ensino e aprendizagem de línguas. E, para isso, é necessário entender as especificidades dessas culturas e línguas.

Aproveitamos do livro *Wapichan paradan idia'an aichapkary pabinak na'ik kadyzyi* (2015) as questões da parte *Kadaktinkary Kywai Da'y* (Dialogando com o texto), para entender e aprofundar seus sentidos, transformando-as em questões de múltipla escolha. Pesquisamos, ainda, materiais que já tinham sido escritos em Língua Wapichana tais como: Trabalhos de Conclusão de Curso

(TCCs) do Instituto Insikiran, dissertações e teses que estudaram a língua, principalmente no Programa de Pós-Graduação em Letras (UFRR) e livros publicados.

Quando não tínhamos mais textos na Língua Wapichana para montar as aulas, passamos a traduzir poesias e narrativas de autoria indígena da Língua Portuguesa para Wapichana. E essa tradução intercultural abrangeu muito mais do que o tradicional significado literal de uma língua-cultura para a outra. Abrimos uma alternativa transformadora pelo ensino de língua, articulando ideias de emancipação social entre pessoas, principalmente mulheres, prestigiando diferentes conhecimentos, práticas e agentes, a fim de fortalecer suas lutas (SOUSA, 2017, p. 267).

Houve unidade sobre Covid-19, que tomou como base vídeos, folders e livro traduzido para Língua Wapichana sobre o tema. E, também, texto sobre saúde mental indígena na pandemia, material traduzido durante a preparação do *Mynapu*, a pedido da psicóloga do Conselho Indígena de Roraima (CIR). Consideramos bastante provável que esse tema venha aparecer nas provas do concurso para professores indígenas com inscrições abertas até 14 de março de 2022.

Foi elaborada ainda uma unidade sobre Plantas comestíveis (Plancs), a partir da pesquisa de uma egressa do curso Gestão Territorial Indígena. Em parceria com uma mestra em Letras Wapichana, que à época da elaboração do material queria incluir em sua dissertação de modo bilíngue português-Wapichana, alguns textos de sua autoria, como *Mawys Kaxanaryn Dun* “Rituais de Menina Moça”, *Baydap aimeakan un idia’a* “Uma crença que carrego”, *Kubawyapkary* “Pescarias” e *Kapaxi Mukau* “Tatu Morto”. Nesse sentido, ela autorizou que incluíssemos nas videoaulas e a professora de Língua Wapichana traduziu.

Foram traduzidos os poemas de Eliane Potiguara: “ Migração Indígena”; *Dunuzuinhau Murutan/Makunpan* “Eu não Tenho minha Aldeia”; *Turinhapkary dunuzuinhau kudichantan naa* “Oração pela libertação dos povos indígenas”; *Murutkary* “Invasão”; *Unwiiz Tukun* “O Brasil”; Márcia Kambeba: “Natureza em Chamas”; *Iribenii Wynsan* “O Povo das Águas”; “O olhar da palavra”; *Inii* “Curupira”; de Yanin

Kaiabi: “Quem vai segurar?”, de Joaquim Maná Kaxinawá: Naydapkaryy “... o amor” e dos professores do Acre: “O que é Geografia?”; “História é passado”; “Eu pensava que a terra remendava com o céu”; dos professores Ticuna: “Curupira”; de Nelson Xacriabá: “Não é só a escrita em papel que é válida”; e de Ailton Krenak: “Para mim e para meu povo, ler e escrever é uma técnica”.

Dividimos o livro de Kamuu Dan *Putakaryy Kakykaryy* O Sopro da Vida, em três unidades didáticas sequenciadas. Ele é um livro bilíngue e trata de um assunto bastante importante, que é a saúde das sementes cuidadas pelo pajé, além de ensinar o menino a soprar. Incluímos, ainda, como texto base para unidade didática, a tradução para Língua Wapichana da Lei n.º 211/2014, que cooficializou as línguas Wapichana e Macuxi no município Bonfim-RR.

A existência de diferentes valores e aspectos culturais Wapichana foi evidenciada por meio dessa prática de tradução/interpretação, gerando conhecimento e diálogo intercultural. Para todos os textos criamos questões de interpretação com 3 opções de múltipla escolha cada uma. A maioria delas, a professora Ananda Machado elaborava, e a professora Maria Shirlene Souza Silva, que foi contratada pela Univirr em 2020, traduzia. Cabe pontuar nossas dificuldades, porque durante a maior parte do tempo ela trabalhou pelo celular e com o risco de contrair Covid-19, uma vez que o estúdio era frequentado por vários professores.

Na hora de montar o vocabulário de cada unidade didática foi necessário discutir com o linguista Manoel Gomes dos Santos, para entender o significado e função no texto de algumas palavras. Desse modo, como exemplo, estudamos *da’i* e *da’y*, dentre outras palavras. Esses encontros para o estudo da língua fizeram parte também da pesquisa, em andamento, Inventário Nacional da Diversidade Linguística Wapichana e Macuxi, na Região Serra da Lua/RR.

A partir do texto em Língua Wapichana propiciamos que o aluno conhecesse diferentes gêneros textuais, tais como: poesia, narrativas, entrevista, receita, lei, dramatização, dentre outros, analisando cada tipo em relação a alguns aspectos linguísticos, de tempo, locais,

regionais, identificando seus personagens principais e secundários. As questões de interpretação e análise exigiram que os (as) alunos (as) fossem capazes de descrever o local onde a história acontecia e reconhecer as ações de cada personagem no texto.

Nas videoaulas e durante as aulas síncronas foram priorizadas a fala e as explicações do professor na própria língua indígena e, em segundo momento, em português. Houve tradução e explicação também em Língua Portuguesa para que atendêssemos tanto aos professores de Língua Wapichana, como aos demais professores indígenas e demais interessados que não falam essa língua e estão começando a estudá-la recentemente.

Em relação ao uso gramatical da língua, a turma conseguiu perceber a função dos sinais de pontuação no texto, dos pronomes pessoais e demonstrativos, dos nomes comuns e próprios. Principalmente, com as turmas de nível avançado houve discussões sobre as classes de palavras, a ortografia e as traduções. Indagávamos em qual tempo acontecia cada história e qual era o ponto de partida em relação ao aspecto verbal (tema que merece ser aprofundado).

Durante as aulas sempre perguntamos quais palavras eles desconheciam e quem estava narrando. Questionamos se achavam que a primeira versão do texto era oral ou se ele já teria nascido escrito, se conheciam histórias parecidas e perguntávamos detalhes sobre cada texto. Indagávamos se havia conflito e solicitávamos que o identificasse e qual era o desfecho. A turma de nível avançado revisou também algumas perguntas e opções de múltipla escolha que precisaram ser aperfeiçoadas.

Para iniciar uma nova unidade e retirar dúvidas, nos encontrávamos no *Google Meet* (algumas turmas uma vez por semana, outras duas e até três vezes); criamos um grupo de *WhatsApp*, onde os links e materiais foram compartilhados e cada aluno (a) enviou diretamente para o professor suas respostas. As professoras ficaram durante o período do curso à disposição dos (as) alunos (as) para sanar dúvidas. Dividimos o curso em módulos

de 40 horas, com 30 horas síncronas e 10 de atividades complementares.

Por conseguinte, estão disponíveis 78 unidades didáticas, mas mesmo com bastante pesquisa, dedicação e esforço, há grandes desafios a serem enfrentados, são eles: trabalhar a gramática, pois a Língua Wapichana foi parcialmente descrita; a internet oscila nas comunidades indígenas, que sofrem também constantemente com falta de energia.

Houve grande procura e recebemos muitas inscrições. Na etapa 2021.1 o curso *Mynapu* recebeu 184 inscrições para duas turmas, uma de nível iniciante e outra de avançado e em 2021.2 recebeu 218 inscrições para esses dois níveis também. Na primeira etapa, a turma de nível avançado trabalhou até a *Kywai* (texto-unidade) 45 e a turma iniciante até a 15. Na segunda etapa, o avançado foi até a *Kywai* 78 e a iniciante até a *Kywai* 30. Os dois níveis usaram os mesmos materiais, sendo esse revisado pelo nível avançado, exigindo na turma iniciante bem mais tempo e dedicação do professor para traduzir e explicar os textos.

No primeiro semestre de 2021, dos 94 inscritos para nível iniciante, muitos desistiram logo no início, outros tentaram, mas tiveram problemas de conexão, de equipamento e de falta de energia e desistiram. Desses, apenas 35 compareceram à primeira aula e foram certificados 12 alunos.

No segundo semestre de 2021, apenas 14 alunos concluíram com êxito e foram certificados em nível iniciante. No primeiro semestre de 2021, dos 64 inscritos para o nível avançado, 24 concluíram com sucesso e foram certificados. E no segundo semestre apenas 10 foram certificados.

Houve desistência de muitos alunos porque nos interiores do estado de Roraima há muita instabilidade na internet e, frequentemente, falta de luz. Então, no decorrer do curso, muitos não tiveram conexão de internet, e isso gerou desistência por não conseguirem mais acessar. Além de o curso exigir dedicação de tempo para além das aulas síncronas, o que nem todos tiveram disciplina e perseverança para fazer e alguns estavam estudando a língua pela

primeira vez e acharam muito difícil o exercício de precisar compreender o texto e as questões a partir do vocabulário disponibilizado, mesmo tendo as videoaulas e os encontros síncronos com o (a) professor (a). Houve acúmulo de atividades e assim não deram conta e desistiram. Para manter a família, alguns tiveram que trabalhar, houve falta de apoio da família, dificuldades na compreensão das aulas e, por último, a falta de interesse do aluno mesmo.

Com o surgimento desse novo período, muitos professores não sabiam, ou não sabem usar esse novo método que adotamos. A maioria deles acessava pelo celular, que às vezes travava, devido ao excesso de informações baixadas. Mas como está durando mais de dois anos essa pandemia de Covid-19, mais recentemente já estão ficando acostumados a mexer com essas tecnologias. E como a internet é muito utilizada pelos alunos no acesso a redes sociais, conseguir incluir a Língua Wapichana *on-line* é um avanço, para chamar a atenção do aluno em linguagem e formato que ele pode se interessar.

O momento atual vivido no mundo exige que o ensino de línguas se remodele. O professor vem se esforçando para usar a internet como uma ferramenta na sua metodologia de ensino. Caso a escola não a disponibilize, o professor ficará para trás, pois os jovens a utilizam, e não temos como tirar a internet das comunidades indígenas, porque ela está ajudando muito no repasse de informações pertinentes ao movimento indígena organizado, a comunidade em geral e a escola. Essa tecnologia tem seus pontos negativos, que são os acessos a variados *sites* que mostram o que pode prejudicar o jovem, mas com a conscientização das crianças e dos jovens no acesso com responsabilidade essa ferramenta pode trazer benefícios e ser acessada de forma a contribuir para a formação.

Considerações Finais

A Língua Wapichana está sendo constantemente estudada pelos professores que atuam com seu ensino nas escolas indígenas

e na extensão comunitária. Há muitos materiais que foram elaborados, mas ficam de forma artesanal, apenas com quem fez ou em determinada escola, precisando urgentemente de uma política de digitalização, organização, editoração e publicação.

Como observamos ao longo do texto, o PVLICIR desenvolve atividades de extensão junto às comunidades indígenas desde 2010, contribuindo na valorização da cultura e da língua nas comunidades e nas cidades, sobretudo, aquelas consideradas com população minorizada de falantes dessas línguas. Nesse sentido, o programa de extensão pretende continuar apoiando e acompanhando trabalhos realizados em forma de cursos e eventos, tanto envolvendo indígenas como não indígenas.

À vista disso, não indígenas vêm tendo também a oportunidade de conhecer, valorizar e respeitar, por meio de algumas ações do PVLICIR, as línguas e os povos indígenas envolvidos. Muitos professores das redes estaduais e municipais estudam nos cursos do PVLICIR, na UFRR e, dessa forma, o programa colabora há 12 anos na implementação da Lei n.º 11.645/2008, que institui como obrigatório o ensino da história e das culturas indígenas em todas as escolas.

Consideramos que essas possibilidades de uso de estratégias multimídia vieram melhorar o ensino, no sentido de usarmos essas ferramentas complementares nas aulas de Língua Wapichana. Há a vantagem em enviar as atividades e tirar dúvidas por esse meio, não precisando fazer deslocamento e encontros pessoais para poder entregar. Assim, **a internet hoje nas escolas indígenas pode facilitar e ampliar o alcance do trabalho do professor**. A desvantagem foi que a internet que as empresas instalaram nas comunidades indígenas não é de boa qualidade, pois quando há maior consumo de dados, oscila e cai.

Averiguamos que, no Brasil, ainda são incipientes as propostas de cursos de formação de professores, tradutores e intérpretes em línguas indígenas, portanto, todas as atividades e experiências vivenciadas presencialmente ou de forma remota, durante as etapas desenvolvidas, trouxeram contribuições

importantes na busca por valorizar as línguas e culturas, atendendo às demandas indígenas existentes.

Enfrentamos muitas dificuldades, mas caminhamos na direção do possível, tendo conseguido incluir a Língua Wapichana na internet. Os próximos desafios são concluir a revisão do dicionário multimídia Wapichana, publicar materiais que estão quase prontos e continuar a documentar e descrever a língua e a cultura. Esperamos, ainda, criar com os (as) professores (as) estratégias de ensino, de retomada (em comunidades com poucos falantes de língua indígena) e fortalecimento do uso da Língua Wapichana em Roraima.

Sugerimos que continuemos a realizar um diagnóstico sociolinguístico, de preferência atingindo toda a população indígena de Roraima com nome, idade, comunidade de origem, língua que fala em casa (fluentemente), outras línguas que fala ou apenas entende, com quem aprendeu a falar, em quais línguas escreve, estudou (até que etapa), é professor de língua indígena, desde quando, em quais escolas/comunidades já trabalhou.

Além disso, planejamos pressionar as prefeituras do Bonfim e do Cantá para implementação das leis de cooficialização, continuar elaborando materiais multimodais para o ensino de línguas indígenas, documentar essas línguas e culturas e construir metodologias eficazes de retomada e fortalecimento do uso dessas línguas.

Referências

ALLAN, K. Classifiers. *Language*, v. 53, p. 285-311, 1977.

BONFIM. **Lei n.º 211** de 04 de dezembro de 2014.

BRASIL. **Constituição Federal (CF)** de 1988. Art. 13.

BRASIL. **Decreto n.º 7.387, de 9 de dezembro de 2010**. Institui o inventário nacional da diversidade linguística e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, [2010]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7387.htm. Acesso em: 15 de setembro de 2016.

BRASIL **Lei de Diretrizes e bases** (LDB) Artigo 32, sessão III, parágrafo 3. Art. 78-79, 1996.

BRASIL. **Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Casa Civil, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 15 de setembro de 2016.

BRASIL. **Documento final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena**, 2014.

CADETE, Casimiro Manoel. **Dicionário Wapichana- Português Português- Wapichana**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

CANTÁ. **Lei n.º 281** de 25 de março de 2015.

CASTRO-GOMEZ; GROSGOUEL, R. **El Giro Decolonial**.

Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Universidad Central-IESCO- Bogotá, 2007.

GILDEA, S. Linguistic Studies in the Caribbean Family. *In*: CAMPBELL, L.; GRONDONA, V. **Handbook of South American Languages**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2012. (p?)

IPHAN. **Decreto n.º 7.387**, de 09/10/2010. Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL).

IPHAN. **Guia de Pesquisa e Documentação para o INDL**. Brasília, 2016.

MACHADO, Ananda. **Kuadpayzu, Tyzytaba’u Na’ik Marynau**: aspectos de uma História Social da Língua Wapichana em Roraima (1932-1995). Tese de doutorado PPGHIS UFRJ. Rio de Janeiro, 2016.

MORELLO, Rosângela (org.). **Leis e Línguas no Brasil**. O processo da cooficialização e suas potencialidades. Florianópolis: IPOL, 2015.

OLIVEIRA, Alessandro Roberto. **Tempos dos Netos Abundância e escassez nas redes de discursos ecológicos entre os Wapichana na Fronteira Brasil-Guiana**. Tese de doutorado PPGAS UNB, 2012.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. *In*: MORELLO, Rosângela (org.). **Leis e Línguas no Brasil**. O processo da cooficialização e suas potencialidades. Florianópolis: IPOL, 2015

- OLIVEIRA, Kimi da Silva; SILVA, Maria Shirlene Souza; CAMILO, Mauricio. **Wapichan paradan idia'an aichapkary pabinak na'ik kadyzyi**. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2015.
- OLIVEIRA, Odamir; SILVA, Bazilio da; SILVA, Nilzimara de Souza [et al]. *Paradakary Urudnaa*: Dicionário Wapichana-Português/Português- Wapichana. Boa Vista: Editora da UFRR, 2013.
- QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO -GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (orgs.). **El giro Decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana / Siglo del Hombre, 2007, pp. 93-126.
- RAMÍREZ, Henri. **Línguas Arawak da Amazonia Setentrional**: Comparação e Descrição. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2001.
- SANTOS, Manoel Gomes dos. **Uma gramática do Wapixana (Aruak)-Aspectos da fonologia, da morfologia e da sintaxe**. Tese de doutorado. Unicamp, 2006.
- SERRANI, S. **Discurso e cultura na aula de língua**: currículo - leitura - escrita. Campinas, SP: Pontes, 2005.
- SOUSA, S. **La traducción Intercultural**. Diferir y compartir con passionalità Construyendo las Epistemologías del Sur Para un pensamiento alternativo de alternativas, Volumen I, 2017.
- TRACY, Frances V. Wapishana phonology. In GRIMES, Joseph E. (Org.) **Langages of the Guianas**. Summer Institute of Linguistics Publication, 1972.
- WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial In: CASTRO-GÓMEZ, S; GROSGUÉL, R. (Eds) **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana / Siglo del Hombre, 2007.

**SOBRE O PROJETO DE EXTENSÃO:
Multilinguismo e Sociedade na Tríplice Fronteira**



O Projeto de Extensão: **Multilinguismo e Sociedade na Tríplice Fronteira**, desenvolvido do âmbito da Universidade Estadual do Oeste do Paraná desde 2018, coordenado pela Profa. Dra. Isis Ribeiro Berger, visa a construir espaços de diálogo e ações em prol da valorização e promoção do multilinguismo na fronteira e na sociedade em geral. Metodologicamente, a atividade se realiza na forma de ação processual de caráter educativo, social, cultural e científico, estabelecendo diálogos interdisciplinares e a indissociabilidade entre ações de ensino, pesquisa e extensão.

Para contemplar seu objetivo, realizam-se oficinas e encontros para a comunidade acadêmica e comunidade regional, atividades

culturais (palestras e eventos de curto prazo), bem como o entrelace dessas ações com o desenvolvimento de pesquisas em torno das formas de gestão do multi/plurilinguismo e políticas linguísticas. O projeto tem ainda como perspectiva fomentar a participação da comunidade nas ações propostas, estabelecer parcerias com pesquisadores e gestores de línguas, subsidiar debates e pesquisas em torno dos desafios e oportunidades geradas pela coexistência de línguas, bem como políticas linguísticas de valorização e promoção do multilinguismo.

Para mais informações, acesse o perfil do *Instagram*: @multilinguismo.unioeste.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Ananda Machado é Doutora em História Social (2016) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com pesquisa em história social da língua Wapichana e políticas linguísticas indígenas. É Mestre em Memória Social pela UNIRIO (2008) com pesquisa sobre narrativas orais Guarani. Licenciada em Artes Cênicas pela UNIRIO. É docente do Curso de Gestão Territorial Indígena e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRR. É coordenadora institucional da Cátedra Unesco Políticas Linguísticas para o multilinguismo no âmbito da UFRR e é líder do grupo de pesquisa Literaturas Indígenas, Africanas e Caribenhas (CNPQ). Coordena o Laboratório de Estudo e Ensino de Línguas e Literaturas Indígenas, desenvolvendo pesquisas em torno das políticas linguísticas indígenas em contextos de multilinguismo e de fronteira. E-mail: machado.ananda@gmail.com

Cláudio Menezes é Doutor em Ciência da Informação (2017, pela Universidade de Brasília (UnB) com tese sobre uma metodologia computacional de acesso à informação científica em Português por estrangeiros). É Mestre em Engenharia de Sistemas e Computação pela COPPE/UFRJ (1975) e graduado em Engenharia Mecânica (1972) pela Universidade Federal do Ceará. É docente do Bacharelado em Línguas Estrangeiras Aplicadas ao Multilinguismo e à Sociedade da Informação, do qual foi coordenador do primeiro projeto político-pedagógico desse curso, onde desenvolve pesquisas sobre políticas linguísticas e processamento da linguagem natural. Coordenou o Programa da UNESCO sobre Multilinguismo no Ciberespaço (2004-2007) e o Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (NEPPE) da UnB (2018-2020). É coordenador institucional da Cátedra Unesco Políticas Linguísticas para o Multilinguismo na UnB e coordenador da linha de pesquisa sobre "Línguas em Contato na Web" do grupo de

pesquisa MOBILANG, inscrito junto ao CNPq. É professor associado do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da UnB. E-mail: new.claudiomenezes@gmail.com

Diana Milena Heck é licenciada em Letras – Português/Espanhol pela UNIOESTE (2009). Mestre em Letras pela UEM (2014). Doutora em Letras (2018) pela UNIOESTE. Atua como professora-adjunta na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), *campus* de Aquidauana, onde trabalha com língua e literaturas de língua espanhola, além do que compete à formação docente, com os estágios. Coordenou projetos voltados ao ensino de línguas estrangeiras e literatura. Seu principal interesse de pesquisa envolve literaturas latino-americanas e o ensino-aprendizagem de línguas. É integrante do grupo de pesquisa Políticas Linguísticas e Educacionais no Oeste do Paraná. E-mail: diana.heck@hotmail.com

Elisangela Redel é licenciada em Letras – Alemão pela UNIOESTE (2011). Mestre em Letras pela mesma instituição (2014) com período sanduíche no *Institut für Deutsch als Fremdsprache* de Munique. Doutora em Letras (2019) pela Universidade de São Paulo (USP) com período sanduíche na *Wesfälische Wilhelms-Universität Münster*. Atua como professora colaboradora no Curso de Letras – Alemão da UNIOESTE, *campus* de Marechal Cândido Rondon, onde coordena projetos voltados ao ensino de línguas estrangeiras e integrados ao Centro de Línguas (CeLing). Seu interesse atual de pesquisa envolve formação docente e ensino-aprendizagem de línguas e sua interface com políticas linguísticas e educacionais. É idealizadora e integrante do grupo de pesquisa Políticas Linguísticas e Educacionais no Oeste do Paraná, vinculado à UNIOESTE. E-mail: lizaredel@gmail.com

Franciele Maria Martiny é licenciada em Letras – Português/Alemão (2011), especialista em Linguagem, Literatura e Ensino (2009), Mestrado (2011) e Doutorado (2015) em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Atua como professora de Português como Língua Adicional, na Universidade Federal da

Integração Latino-Americana (UNILA), desde 2015, ministrando também disciplinas na área da Linguística nos cursos de Letras e de Especialização em Ensino-Aprendizagem de Línguas Adicionais (EALA). Tem experiência como avaliadora do Celpe-Bras (Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros), sendo coordenadora atual do Posto Aplicador da UNILA. Seu interesse de pesquisa está situado no campo transdisciplinar da Linguística Aplicada em torno de políticas linguísticas de ensino e de aprendizagem de línguas em cenários sociolinguisticamente complexos. É integrante do grupo de pesquisa Políticas Linguísticas e Educacionais no Oeste do Paraná, vinculado à UNIOESTE. E-mail: franmartiny@hotmail.com

Isis Ribeiro Berger é Doutora em Linguística (2015) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com pesquisa em Políticas Linguísticas e Gestão do Multilinguismo. É Mestre em Letras pela UNIOESTE (2007) com pesquisa sobre atitudes linguísticas e bacharel e licenciada em Letras – Inglês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2002). É docente do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação Sociedade Cultura e Fronteiras da UNIOESTE, em Foz do Iguaçu e coordena projetos de pesquisa e extensão na mesma instituição. É coordenadora institucional da *Cátedra Unesco Políticas Linguísticas para o Multilinguismo* no âmbito da UNIOESTE e é líder do grupo de pesquisa *Políticas Linguísticas e Educacionais no Oeste do Paraná*. Coordena o Projeto de Extensão: *Multilinguismo e Sociedade na Tríplice Fronteira*, na mesma instituição. Desenvolve pesquisas em torno das políticas linguísticas e gestão de línguas em contextos de multilinguismo e de fronteira, atitudes linguísticas e formação de professores de línguas em contextos de pluralidade linguística. E-mail: prof.isisberger@gmail.com

Jean Paul Voerkel possui Licenciatura e Mestrado em Letras (Magisterstudiengang Deutsch als Fremdsprache, Hispanistik & Mittlerer und Neuerer Geschichte) pela Universität Leipzig/Alemanha (2007). Realizou o Mestrado em Educação

(Master of Education) na Universität Leipzig/Alemanha (2015) e o Doutorado em Letras (Deutsch als Fremd- und Zweitsprache) pela Friedrich-Schiller-Universität Jena/Alemanha (2017). Atualmente é Leitor do DAAD (Professor visitante) na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Letras, Estudos culturais e Educação. Email: jpvoerkel@gmail.com

Jocnilson Ribeiro é Docente no Departamento de Letras Vernáculas e no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Tem mestrado e doutorado em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar, 2015), com estágio doutoral na Université Paris III - Sorbonne Nouvelle (2013), com financiamento da FAPESP. Tem experiência na área de estudos linguísticos, atuando em ensino e pesquisa em análise do discurso, história das ideias e das representações linguísticas e ensino de português para falantes de outras línguas (PFOL, PLE/PLA). Suas publicações mais atuais tratam dos seguintes temas: discursos sobre xenofobia, glotofobia, intolerância linguístico-intercultural contra estrangeiros/brasileiros. E-mail: jonuefs@gmail.com

José da Silva Simões é professor doutor da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas (FFLCH-USP) no curso de bacharelado e licenciatura de Letras desde 2008. Possui graduação em Língua Portuguesa e Língua e Literatura Alemã pela Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas - FFLCH-USP (1987), iniciou o curso superior de graduação em Letras (Português-Inglês-Alemão) - Licenciatura pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP-Assis (1982), tendo feito mestrado em Língua Alemã pela Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas - FFLCH-USP (1997) e doutorado em Filologia e Língua Portuguesa pela Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas - FFLCH-USP (2007) com estágio de doutorado em Romanística - Eberhard-Karls-Universität Tübingen (2006). Em 2020 alcançou o título de Professor Livre Docente em Filologia e Língua Portuguesa pelo Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade

de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH-USP). Tem um pós-doutoramento no Institut für Dolmetschen und Übersetzen da Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg/Alemanha (2013). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Alemã e Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: Alemão como Língua estrangeira, Aquisição/Aprendizagem/Ensino de Alemão como Língua Estrangeira, Diacronia da Língua Portuguesa, Linguística Textual e Linguística de Corpus. E-mail: jssimoes@uol.com.br

Laura Fortes é Doutora em Letras (2016) pela Universidade de São Paulo (USP) e estágio sanduíche na University of Technology, Sydney (UTS), com pesquisa sobre bilinguismo e currículo por um viés discursivo. É Mestre em Letras pela USP (2008) com pesquisa sobre discursos e práticas pedagógicas, e bacharel e licenciada em Letras Português/Inglês pela USP (2004). É docente da Área de Letras e Linguística e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos (PPGIELA) da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). É pesquisadora vinculada ao Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Língua(gem) e Interculturalidade (NIELI-UNILA) e aos Grupos de Pesquisa Linguagem, Política e Cidadania (UNILA) e Língua Estrangeira, Discurso e Identidade (LEDI-USP). Dedicase aos estudos da análise de discurso materialista e da linguística aplicada crítica, com foco em políticas de línguas e currículo em contextos bi/multilíngues. E-mail: laura.fortes@unila.edu.br

Laura Zanon Irineu é acadêmica do curso de Letras Português/Inglês, professora em formação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná e artista visual independente. Integrante do projeto de extensão Dia da Arte, da Unioeste – campus de Foz do Iguaçu/PR, desde o ano de 2018, o qual tem o objetivo de valorizar os talentos da comunidade acadêmica, realizar ações de cultura e compartilhar experiências artísticas. Possui obras voltadas ao feminismo, à natureza e à sensibilidade.

Elaborou a ilustração da capa do livro "Vozes da Resistência: o trabalho acadêmico de mulheres, diálogos latino-americanos e estudos decoloniais", publicado pela Pedro & João Editores. E-mail: udiaridebordo@gmail.com Instagram: @udiaridebordo.

María Cristina Maldonado Torres é professora do Curso Letras-Espanhol na UFMS no campus de Três Lagoas. Possui Doutorado e Mestrado em Estudos Linguísticos, ambos realizados na Universidade Federal de Santa Maria. É formada em Letras Hispânicas pela Universidade de Guadalajara no México. O interesse principal nas suas pesquisas é: interação social e ensino-aprendizagem de LE, pesquisa de crenças, produção oral, formação de professores, entre outros. E-mail: cristina.maldonado@ufms.br.

Maria Shirlene Souza Silva é mestranda no Programa de Pós Graduação em Letras, na Universidade Federal de Roraima, professora pelo Estado de Roraima desde 2003. Faz parte do grupo dos professores de Línguas Indígenas *Wapichana* e *Macuxi* na Região Serra da Lua-RR. Licenciada em Letras e Literatura pela UERR (2018) com pesquisa sobre Pluralidade No Sintagma Verbal Em *Wapixana (Aruak)*. É professora de Língua Portuguesa e Wapichana no Fundamental II. E-mail: mary.susui@gmail.com

Mariana Cortez é Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (2008), projeto fomentado com bolsa sanduíche (CAPES) - estágio de doutorado no exterior, Portugal (UTAD). Mestre em Semiótica e Linguística Geral (2001) pela Universidade de São Paulo. Pós-doutorado em Educação na Universidade Estadual Paulista (UNESP - Presidente Prudente). É docente na Universidade Federal da Integração Latino-americana da área de Letras e Linguística (graduação e pós-graduação). Tem experiência na área de Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: Estudos da Linguagem, Mediação de Leitura, Literatura e Ensino e Literatura Infantil. E-mail: marianacortez1674@gmail.com

Mariangela Garcia Lunardelli é professora adjunta da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, campus de Foz do Iguaçu, atuando na graduação – no Curso de Letras; e na pós-graduação – no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ensino (PPGE). Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. Pela mesma universidade, é Mestre em Letras e graduada em Letras Português-Francês. Atualmente, é vice-líder do Grupo de Pesquisa ALEF – Análise Linguística, Ensino e Formação (Capes/CNPq). Suas pesquisas investigam o ensino de língua portuguesa, o pluri/multilinguismo e, em especial, os gêneros discursivos no contexto escolar e a formação docente inicial/continuada, seguindo a concepção dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin e a perspectiva didática da Pedagogia histórico-crítica. E-mail: mglunardelli@gmail.com

Maridelma Laperuta Martins é Doutora em Linguística e Língua Portuguesa (2014) pela Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (Unesp), CAr, com pesquisa que relaciona o preconceito linguístico e a escola. É Mestre em Letras pela mesma universidade (2002) com pesquisa sobre o parâmetro do sujeito nulo na cidade de Londrina-PR. Licenciada em Letras/Inglês pela Universidade Estadual de Londrina (1997). É docente do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Ensino da UNIOESTE, em Foz do Iguaçu e coordena projetos de pesquisa e extensão na mesma instituição. É líder do grupo de pesquisa Análise Linguística, Ensino e Formação - ALEF. Suas pesquisas são voltadas para o ensino de língua portuguesa sob o viés da Sociolinguística Educacional. E-mail: chomsky1928@yahoo.com.br

Mario Ramão Villalva Filho é Doutor em Desenvolvimento Rural Sustentável pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE (2020), com pesquisa em sustentabilidade guarani a partir da educomunicação. É Mestre em Integração Latino-Americana PROLAM-USP (1998), com Especialização em Agentes

Educacionais em Comunicação Social pela Universidade de São Paulo, USP, com pesquisa em comunicação e educação. Graduado pela Escola Municipal de Radio e TV e Licenciado em Língua Guarani pelo Ateneo de Lengua y Cultura Guarani. É docente de Língua e Cultura Guarani da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, UNILA. Coordenador adjunto do projeto Educomunicação Guarani. E-mail: mario.villalva@unila.edu.br

Mergenfel A. Vaz Ferreira é Mestre (2005) e Doutora (2010) em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Desde 2011 é professora de Língua Alemã no Departamento de Letras Anglo-Germânicas na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), atuando no curso de Letras (Português-Alemão) e no Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PIPGLA). É membro da comissão científica do Programa de Escolas Bilíngues da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Rio de Janeiro para o ensino de alemão e coordena projetos de pesquisa e de extensão com foco no ensino-aprendizagem de línguas adicionais e na produção de materiais didáticos locais para o ensino de línguas. E-mail megchenvaz@yahoo.com

Milan Puh é graduado em dupla habilitação em Antropologia e Língua e Literatura Portuguesa pela Universidade de Zagreb (2008) e em História (2019) pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Filologia e Língua Portuguesa (2012) e doutor em Educação pela mesma universidade (2017). Pós-doutor pela UNICENTRO (2018) e atualmente docente da Faculdade de Educação da USP onde ministra disciplinas de Metodologias de Ensino para cursos de Letras Orientais, Letras Clássicas e Alemão. Realiza pesquisas no campo de estudos culturais, história e imigração, políticas linguísticas e educacionais no Brasil. É integrante do grupo de pesquisa Políticas Linguísticas e Educacionais no Oeste do Paraná, vinculado à UNIOESTE. E-mail: milan.puh1@gmail.com

Renata Alves de Oliveira é doutoranda, bolsista CAPES, do Programa de Pós-Graduação Sociedade, Cultura e Fronteiras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), em que pesquisa sobre Abordagem Parental da Gestão de Línguas em Famílias Plurilíngues na Tríplice Fronteira (Brasil, Paraguai e Argentina). É mestre (2011) em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e graduada (2006) em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). É, também, criadora da página Parlafalabla (Instagram), em que aborda a temática do desenvolvimento linguístico infantil em contextos mono- e plurilíngues. Coautora do livro infantil 'A língua de todos e a língua de cada um'. E-mail: renatamacska@gmail.com

Renato Ferreira da Silva é Gerente da Cooperação Pedagógica do Goethe-Institut em São Paulo. Graduado em Letras (Alemão e Português), mestre e doutor em Língua e Literatura Alemã pela Universidade de São Paulo, suas pesquisas acadêmicas têm ênfase em fonética e fonologia do alemão e português do Brasil, bem como em aquisição de língua estrangeira. Atua também na formação e especialização de professores de alemão. E-mail: Renato.Silva@goethe.de

Wanja da Silva Sebastião é mestranda no Programa de Pós Graduação em Letras, na Universidade Federal de Roraima (UFRR), graduada em Licenciatura Intercultural, na área de Comunicação e Artes pela Universidade Federal de Roraima, trabalha como professora de língua indígena Wapichana no município de Bonfim desde 2019, e é professora de língua portuguesa em algumas escolas indígenas vinculadas à Secretaria Estadual de Educação do estado de Roraima desde 2005. Pesquisa a língua Wapichana e está analisando a construção de um dicionário Multimídia. E-mail: wwapichana@gmail.com

**"LÍNGUAS, ENSINO E FORMAÇÃO:
EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS DA
PANDEMIA OFERECE DIMENSÕES QUE
CERTAMENTE ULTRAPASSAM O MERO RELATO
DA EXPERIÊNCIA INDIVIDUAL DE SUAS
AUTORAS E DE SEUS AUTORES. COLOCA
QUESTÕES DA MAIOR PERTINÊNCIA PARA O
QUE FOI DENOMINADO DE ERE - ENSINO
REMOTO EMERGENCIAL, PRATICADO NESSE
PERÍODO DE PANDEMIA, UM MODELO ENTRE A
EAD E A EDUCAÇÃO PRESENCIAL, NA
EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA PRATICADA NAS
UNIVERSIDADES BRASILEIRAS."**



PPGSCF
Programa de Pós-Graduação em
Sociedade, Cultura e Fronteiras



ISBN 978-65-5869-909-5



9 786558 699095 >