

# MEMÓRIA EDUCACIONAL: ENSINO REMOTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM APOIO AO PROFESSOR

---

## LUCINÉIA CONTIERO

Pós-Doutora em Formação de Professores pela UNIFA - Universidade da Força Aérea, Profa. Dra. do Curso de Letras/Línguas Estrangeiras Modernas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, [conlucineia@hotmail.com](mailto:conlucineia@hotmail.com)

## JESSICLÉIA ALVES DE LIMA

Professora Orientadora do CLAP, Especialista em Ensino de Língua Inglesa (FAVENI), [jessiclea\\_alves@hotmail.com](mailto:jessiclea_alves@hotmail.com)

## RESUMO

Necessários e atuais são os estudos sobre a formação inicial de professores de LE em tempos de pandemia. Este é centrado no registro da construção da memória educacional do “Ensino remoto de línguas estrangeiras em apoio ao professor da rede pública” – projeto de pesquisa científica associada ao projeto “Clap – Curso de Línguas em Apoio ao Professor” (UFRN/IFRN). Os resultados da pesquisa comprovaram que os novos ambientes de ensino -aprendizagem on-line criados por imposição causada pela pandemia foram mobilizados para ensino e formação continuada de profissionais da educação básica com cursos de línguas estrangeiras, ao mesmo tempo em que se aprimorava a formação de professores de LE em pré-serviço através do exercício de docência em formato remoto. Este artigo, portanto, dá notícia de uma pesquisa desenvolvida a partir do CLAP na intenção de garantir o registro histórico e teórico da iniciativa de professores de instrumentalizar licenciandos na atividade de docência em ensino remoto. Logo, trata-se de um organismo de metalinguagem no sentido de que apresentamos discussões teóricas envolvendo alguns dos resultados do projeto de pesquisa especificamente criado para, em sua base e enquanto método, produzir memória educacional em meio a este contexto pandêmico. Participam deste estudo de caráter amplo autores como Bakhtin, Lyotard, Hall, Feldman, Coscarelli, Ribeiro, Moraes, Bosi e outros.

**Palavras-Chave:** formação docente inicial; ensino remoto; línguas estrangeiras; memória educacional.

## INTRODUÇÃO

Necessários e atuais são os estudos sobre a formação inicial de professores de línguas estrangeiras em tempos de pandemia. Apresentamos, nesta ocasião, dimensões do saber da experiência docente ao tempo em que qualifico considerações a partir de uma pesquisa-ação que integrou: formação inicial de professores; exercício de relatos memorialísticos formativos; formação docente para ensino-aprendizagem em formato remoto; e ensino remoto de línguas estrangeiras a professores da rede pública de ensino básico. Nestes parâmetros, para além de uma oportuna revisão bibliográfica especializada, tecemos, aqui, o registro da construção de uma memória educacional do “Ensino remoto de línguas estrangeiras em apoio ao professor da rede pública” – projeto de pesquisa científica desenvolvida e associada ao projeto “Clap – Curso de Línguas em Apoio ao Professor”, este desenvolvido por professores da UFRN em parceria com professores do IFRN, para atendimento à comunidade docente de ensino básico da cidade de Natal e região. Os resultados da pesquisa comprovaram que os novos ambientes de ensino-aprendizagem on-line criados por imposição causada pela pandemia ofereceram-se como oportunidade para mobilizar ensino e formação continuada de profissionais da educação básica. Ilustra tal constatação as impressões positivas recorrentes sobre os cursos para ensino de línguas estrangeiras a professores de áreas diversas entre março e outubro do corrente ano, ao mesmo tempo em que se aprimorava a formação de professores de LE em pré-serviço através do exercício de docência em formato remoto. Este artigo, portanto, dá notícia de uma pesquisa desenvolvida a partir do projeto CLAP na intenção de garantir o registro histórico da iniciativa de professores de aproveitarem o ambiente de aprendizagem online durante a pandemia para instrumentalizar os graduandos na atividade de docência em ensino remoto ao mesmo tempo em que oferecem ensino e formação continuada a professores da rede básica de ensino. Logo, reiterese, este é um organismo de metalinguagem no sentido de que apresenta discussões teóricas envolvendo alguns dos de alguns dos resultados do projeto de pesquisa especificamente criado para, em sua base e enquanto método, produzir memória educacional em meio a este contexto pandêmico, atípico educacionalmente, de um importante projeto de ensino e extensão desenvolvido por iniciativa de um grupo de professores pesquisadores e formadores de professores. Como pequena contribuição bibliográfica, aqui

estão pautadas temáticas de discussões envolvendo, em caráter amplo, o corpo desses registros.

## **PARÂMETROS SOCIAIS E EDUCACIONAIS EM FOCO ABRANGENTE: IMPRESSÕES.**

A formação de professores tem ocupado a atenção de inúmeros pesquisadores nas últimas décadas, sob os mais variados aspectos e perspectivas: formação inicial, formação continuada, desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional, reformas curriculares, educação tecnológica, inclusão escolar... Aí se enquadram professores escritores como Antonio Nóvoa, Francisco Imbernón, Maurice Tardif, Evandro Ghedin, Selma Pimenta, José Carlos Libâneo, Antoni Zabala, Telma Gimenez, José Gimeno Sacristán, Rui Canário, entre tantos outros que, como nós, grupo (Clap/Inglês) formado pelos professores pesquisadores Bruno F. de Lima, Francislí Costa Galdino, Hális Alves França e as autoras que assinam este artigo, têm se dedicado a compor uma literatura especializada de valor científico como contribuição àqueles que escolhem seguir a carreira docente neste cenário contemporâneo de novas organizações aprendentes e de valorização das comunidades de aprendizagem, tanto presenciais como virtuais, propiciando uma reconsideração da função social da escola, esta que passou a ser centro do novo dinamismo para a produção e socialização do conhecimento e da informação; da valorização da aprendizagem em sua concepção e em seus processos; do incentivo à autoaprendizagem, à aprendizagem por descoberta, à aprendizagem ao longo da vida, à multitemporalidade formativa, à multiplicidade dos recursos disponíveis; dos processos metodológicos de ensino e processos avaliativos que explorem o erro como processo de crescimento. É neste cenário, também, que emergem significativamente o multiculturalismo, a pós e a hipermodernidade, a educação de pessoas portadoras de necessidades especiais, a educação das diferenças culturais, a educação a distância e, muito recentemente, por imposição da pandemia disseminada mundialmente em 2020, a educação on-line, remota – formato de ensino que tornou possível a atuação de profissionais da educação que têm enfrentado a impossibilidade de lecionarem presencialmente no cenário escolar desde o primeiro semestre de 2020...

Era março de 2020 quando experimentamos a pandemia do vírus SARS-CoV-2, que, na verdade, saiu da China e já ganhara parte do mundo nos últimos meses de 2019: algo sem precedentes para as gerações que têm

vivenciado os últimos quarenta anos, essas que só de longe foram tocadas ou souberam das pandemias de cólera ao longo do século XIX; da pandemia de Aids em 1980; da epidemia de cólera no Haiti em 2010; da epidemia do Ebola na África em 2015... De repente, o vírus que se popularizou sendo chamado de Covid19 ou novo Coronavírus, ágil e letal, exigiu mundialmente a adoção de políticas de isolamento social e, de forma rápida, abateu os menos saudáveis, matou os mais idosos, aqueles com alguma morbidade (BRASIL, 2020). É verdade que, em grande maioria, morreram principalmente debilitados, mas não apenas eles. Já nos primeiros meses de 2021, registrou-se o aumento massivo de hospitalizações e mortes de jovens entre 20 e 45 anos de idade. Ruas esvaziaram-se desde os primeiros meses de 2020; o trabalho, se possível e depois do susto, passou a ser realizado das próprias casas; aos poucos, velhos hábitos ganharam espaço, outros foram abandonados e novos foram desenvolvidos para facilitar o cotidiano em meio à crise mundial que tem levado à morte milhões e milhões de pessoas e deixado parte da população mundial doente e emocionalmente abalada.

E lá se foi um ano, sem qualquer trégua, em pandemia, persistindo numa linha oscilante – decorrência, também, da disseminação de variantes do vírus, como o Delta, ainda mais rápido e letal, que já se alastra por vários estados do país (BRASIL, 2021). Em meio ao caos, vacinas foram produzidas em curto período de experimentação por cientistas de vários países, e, muito recentemente, têm imunizado parte da população mundial, incluindo parte da população do Brasil (BRASIL, 2001). À revelia dessa boa nova, os danos à economia e à educação têm sido nefastos. Muito viveremos e ainda tentaremos dimensioná-los e sofreremos seus impactos. E de resto, o que se sabe é que, não fosse a revolução tecnológica facilitando uma cibercultura, a comunicação em rede e a projeção rápida da informação, as armas que usamos na luta que travamos conjuntamente – estado a estado; nação a nação; mundo, enfim – não teriam tido o mesmo resultado: o número de mortos seria assustadoramente muito maior do que o número de recuperados, em todo o mundo.

A pandemia que afetou, primeiramente, a saúde pública, passou a determinar uma nova dinâmica das interações sociais com repercussões nas possibilidades de vida cotidiana, dando nova roupagem à filantropia, à solidariedade e, evidentemente, à política econômica. Fortes mudanças, desde então, sabemos, são irrefreáveis, o que desperta pesquisadores a desenvolverem estudos sobre os impactos pandêmicos nas mais diversas áreas, e dentre elas na educação, na formação de profissionais docentes – foco deste

artigo que quer levar o leitor a perceber, na base, o flagrante da importância de se registrar memórias educacionais que respaldam o enfrentamento de professores a este contexto único na história contemporânea, tenso, difícil para todos, educandos e educadores.

É fato que o mundo não será o mesmo, de maneira geral, e a educação, fonte de vastos problemas e lacunas com incidência nas políticas públicas e de capital arrastadas há décadas, está longe de permanecer imune aos impactos dessa crise, principalmente porque os ambientes e agentes regulatórios educacionais são significativamente permeados do que ocorre nos campos tecnológico, cultural, social, político-econômico.

Tanto por isso, o fenômeno educacional ganhou novos e diferentes contornos nas últimas décadas, novas expectativas e necessidades. O conhecimento em rede parece ser a essência do espaço prático em que a teoria é construída, embasada no mundo profissional, no científico, na abertura de novas dimensões da vida humana fundamentais ao desenvolvimento do conhecimento, no referencial básico da prática social dos contatos múltiplos, da eliminação de fronteiras entre teoria e prática, de espaços flexíveis de interdisciplinaridade e de aprendizagem (FELDMANN, 2009; COSCARELLI & RIBEIRO, 2005; BARROS, 2010; MORAES, 2016).

Na verdade, vivenciamos uma nova experiência desde os meados de 1990 do século anterior, quando se firmaram historicamente fatores singulares como a difusão do sofisticado mundo da informação, da interconexão digital e da Internet, então disponibilizada para grandes faixas da população configurando uma verdadeira revolução digital e o estabelecimento da cibercultura. Some-se a isso uma nova configuração política planetária e a desafiadora abertura de um novo campo de conquistas tecnológicas em torno da biogenética: fez-se a globalização (LYOTARD, 1989; HALL, 2006; ZAGORIN, 2001).

Desde então, há um novo padrão de atividade global que o sistema nacional de educação precisa reconhecer e levar para o aluno, porque ele vem transformando as relações sociais no mundo todo. O fenômeno da globalização ampliou e transformou as relações sociais. Pertencemos, ainda que não nos demos conta, a uma sociedade multicultural e multilinguista. As sociedades de conexões rápidas, na contemporaneidade, inscrevem-se “em cronotopos, nos quais tempo e espaço são valores fugazes e transitórios” (BAKHTIN, 1990, p. 211), diferentemente das sociedades tradicionais, nas quais as relações sociais se davam em tempo e espaço situados e melhor definidos geograficamente (GIDDENS, 1990). Nossas crianças nascem

predispostas a vivenciarem sem grandes conflitos a fugacidade e a transitoriedade temporal e espacial em seus trajetos rumo ao conhecimento.

A globalização maximizou as relações interpessoais em muitas esferas da atividade humana, diluiu fronteiras, aproximou indivíduos, línguas e culturas. A sociedade globalizada (KUMARAVADIVELU, 2006) promoveu e intensificou diferentes tipos de relação (econômica, social, cultural etc.) e um tipo, em especial, valioso à educação, explicável em Z exemplos: a página impressa, a imagem 5D e a inteligência artificial, hoje, relacionam-se sem embaraços ou obstáculos intransponíveis.

Aprender e vivenciar essa percepção e ensinar a partir dessa experiência, ainda que de forma um tanto desajeitada de início, como mostrou o ensino remoto durante 2020, talvez, venha a ser o menos infeliz desdobramento da crise atual causada pelo impacto gerado pelo coronavírus. É esta súmula que alimenta esta breve incursão teórica entendendo que localizar fatos a serem (re)dimensionados pela reflexão crítica se mostra fundamental para o contexto atual da formação docente e, especificamente, da formação inicial de professores de L.E.

A crise gerada pela pandemia não guarda relação de causalidade com questões que tipicamente um dia ensejaram reações reformistas no ensino brasileiro. Não se pode fazer comparação com crise anterior desconsiderando o contexto atual de enorme avanço na comunicação e na transmissão de dados, de desenvolvimento dos transportes e da maior interdependência entre economias, dentre outras questões que nos levam a vivenciar uma nova realidade, hipermoderna (BAUMAN, 1999; 2005). A partir da pandemia, quero crer, vamos além: vivenciamos a previsão de um cenário pós-crise que guardará aprendizados úteis em termos de políticas públicas para reformulação de estratégias de recuperação, tanto de continuidade de processos quanto de mudanças para renovação, transformação, ressignificação. A experiência do antes e do depois precisa ser registrado, contado, memoriado.

## MEMÓRIAS EDUCACIONAIS: IMPRESSÕES TEÓRICAS.

Em exercício nos mais diferentes espaços e tempos de formação, a experiência nos permite confirmar a certeza de que o saber docente é plural e se abastece de saberes adquiridos porque experienciados e que não se restringem aos saberes acadêmicos. As representações que os professores têm de seus alunos, da profissão, do próprio perfil profissional com limites e alcances, as representações sobre a escola, sobre o próprio conhecimento

profissional, antes e a partir da pandemia de 2020, estão mesclados com outros tantos saberes que dão sentido e direcionando às múltiplas escolhas que o professor cotidianamente é incitado a fazer na sua prática docente. O professor não se limita apenas em executar currículos. Na prática, ele os reinterpreta, redefine, reelabora de acordo com o as implicações externas e as dimensões internas do saber docente. No transcorrer desses movimentos, vai se construindo uma memória educacional particular, individual, autêntica.

Registrar a história da origem dos espaços de aprendizagem, analisar a formação e as vivências do corpo docente de determinado espaço de aprendizagem são formas de preservar a memória educativa aliada ao desejo de melhorar o que temos atualmente. Preservar, atesta Fonseca (1990, p.30), é investir no presente de olho no futuro. O ato contínuo de preservar é investir no presente por quanto a memória das instituições, de trabalhos desenvolvidos, de formas de ser professor, resulta do esforço de rever caminhos, procedimentos e valores que se atualizam no trabalho conjunto. Daí porque é preciso que haja mais pesquisas para levantar, localizar, catalogar, analisar, conservar documentos em arquivos e coleções de materiais escolares que fizeram parte, nalgum tempo e espaço, da história da educação em um entendimento mais profundo de cidadania, que ultrapassa o nível dos direitos civis e torna-se dado importante para o processo de construção da identidade, porque contribui para o processo de formação cultural, para a compreensão do real e para a elaboração de análises dos processos educacionais.

Mais do que constituir projetos de recuperação e estimulação de memória preservando e estimulando a discussão da história educacional, as memórias dos professores podem, ainda, estimular o debate sobre a preservação do patrimônio educacional com vistas a definir melhores políticas públicas na área, possibilitar e incentivar a pesquisa da história educacional, promover palestras, encontros, seminários centrados em questões pertinentes à memória educativa, manter e criar canais de divulgação sobre a história educacional das instituições escolares, sobre a história das práticas escolares, livros, relações escola e trabalho, saberes pedagógicos, agentes educacionais... Ainda, contribuir com a pesquisa em história da educação brasileira com base em mapeamento constante de novas fontes primárias, capazes de instrumentalizar instituições e pesquisadores para a produção de novas obras de referência.



A revisitação dessas ações torna conhecido o esforço de professores e instituições na busca de alternativas viáveis à melhoria na qualidade do ensino da comunidade em determinado tempo. Além disso, o rememorar de atividades ainda é uma das práticas de formação válida para os professores, pois o resgate de ações docentes e discentes anteriormente desenvolvidas tem por fundamento que a memória registrada determinará importantes interpretações. Muitas vezes, para se compreender a ação presente, para encontrar o que se relaciona com as preocupações atuais, busca-se, no passado, as origens de problemas e questões, porque “a vida atual só parece significar se ela recolher de outra época o alento” (BOSI, 2001: p. 82). A memória docente tende a fortalecer as relações das pessoas com suas heranças históricas, culturais, assim como desenvolver e aguçar o senso do pertencimento a uma identidade. “Na realidade, não há percepção que não esteja impregnada de lembranças” (BERGSON, 1959 apud BOSI, 2007, p. 46). E a lembrança é impregnada pelas representações; a memória tem uma função decisiva no processo psicológico. Ao modo de Bérqson, a memória é força subjetiva composta por representações, seja do passado ou do presente, para nosso conhecimento e apreensão da realidade. Maurice Halbwachs (BOSI, 2007), estudioso das relações entre memória e história pública, amplia as funções que as representações do indivíduo exercem no seu grupo de convívio e na sociedade como um todo. Uma preexistência, um predomínio social sobre o individual altera os fenômenos psicológicos, tais como, percepção, consciência e memória. Seu enfoque central não é a memória, mas os quadros sociais da memória, onde as relações não estão limitadas ao campo da pessoa, mas em relação à realidade interpessoal com as instituições sociais a qual faz parte. Assim entendida, a memória do indivíduo estaria intrinsecamente subordinada ao seu relacionamento com os grupos de convivência e referência a qual pertença, o que liga a memória da pessoa à memória do grupo em que se trabalha em conjunto, pois tende a criação de esquemas coerentes da narração e interpretação das situações ocorridas, verdadeiros “universos do discurso e significado,” que servirão de alicerce seguro quanto à história e veracidade dos acontecimentos (BARTLETT apud BOSI, 2007).

## **CONSIDERAÇÕES SOBRE MEMÓRIAS EDUCACIONAIS EM CURSO.**

Os cursos de licenciatura, a formação para a docência e o currículo do ensino da educação básica estão interligados. No entanto, por um lado,

temos acompanhado, nas últimas décadas, uma baixa procura dos cursos de licenciatura em Letras pelos estudantes e certa desvalorização desses cursos pela sociedade, de modo geral. Além do descrédito político que a profissão tem sofrido nas últimas décadas, infelizmente, a formação para a docência em cursos de Letras/Línguas Estrangeiras Modernas sofre, em muitas universidades e faculdades do país, certo aligeiramento, uma concentração curricular que nem sempre favorece a qualidade benéfica, positiva, da formação docente. Além disso, é comum percebermos condições desfavoráveis no tocante às condições para permanência e êxito no processo de profissionalização. Todos esses aspectos, em conjunto, e outros, parecem compor o panorama negativo com repercussões na educação básica. Foi em meio a esse contexto que o projeto “Curso de línguas em apoio ao professor” foi pensado por formadores docentes movidos pelo desejo de possibilitar aos licenciandos de Letras/Línguas Estrangeiras Modernas (UFRN) a instrumentalização para produção de material didático virtual pertinente e exercitar a atividade de docência com uso de recursos tecnológicos de informação e comunicação em aulas remotas. Para tanto, buscou-se favorecer a comunidade docente do ensino básico com ensino e formação continuada através de cursos de Espanhol, Francês e Inglês por meio de plataformas de Web conferência, como Google Meet e Zoom. Tratou-se, pois, de unir a formação inicial de professores de línguas estrangeiras – experienciando o exercício da docência – e ensino voltado a educadores interessados em aprender ou aprimorar um idioma em perspectiva intercultural. O impacto positivo na formação inicial, unido à notória qualidade do ensino, levou-nos ao desejo de paralelamente, investigar, em caráter científico, novas crenças e aspectos dos saberes docentes espontaneamente contemplados nos diálogos estabelecidos nesse ambiente de aprendizagem presenciado por professores experientes, desejosos de estudar um idioma, de reciclagem e de ressignificação do fazer docente durante a pandemia; e professores formandos fluentes no idioma, com pouca experiência de docência, porém, desejosos de aprimorar suas competências para o ensino entendendo que uma formação satisfatória, na atualidade, deve englobar a capacidade de lecionar com qualidade também em perspectiva tecnológica; habilidade fundamental à profissionalidade contemporânea.

A exigência atual de profissionalidade passa, inevitavelmente, pela capacidade de o educador assumir uma perspectiva crítica do próprio trabalho com o conhecimento – caracterizado por natureza cultural, social e contextual – para tornar-se apto a enfrentar com sabedoria problemas

complexos, a tomar decisões oportunas e adequadas, a implementar soluções socialmente negociadas que transformem positivamente as realidades de cada contexto, num quadro de flexibilidade cognitiva, metacognitiva e de ação – capacidades sem as quais não há reconstrução de conhecimento. Neste enquadramento, são especialmente evidentes dialéticas entre a intra e a intersubjetividade, entre a subjetividade e a objetividade, entre o eu e o outro, entre o individual e o coletivo, entre a cognição e a ação, entre a formação e a investigação, entre a teoria e a prática, e entre transações ecológicas (BRONFENBRENNER, 1979) que têm intercontextualizado as relações educativas. Na verdade, tais dialéticas incorporam um movimento que emerge não apenas relacionadas à formação docente, mas que se opõe frontalmente a pressupostos fundadores das várias manifestações do paradigma tecnicista e instrumental próprios do pensamento positivista e cartesiano: certezas do passado tornam-se dúvidas; rupturas e descontinuidades artificialmente concebidas passaram a admitir hipóteses explicativas de coerência mais holística; se no passado acreditava-se no poder explicativo do fato, hoje, o relativismo da sua representação e do sentido cultural ganham forma. E no desmoronar de mitos abalados por essa desconstrução e pelas inconsistências tornadas explícitas, um movimento de reconstrução de sentidos, contextualmente talvez mais legítimos, emerge socialmente indicando novos tempos. É neste contexto que assumem papel de relevo: a necessidade de o educador se tornar agente e produzir teoria a partir das práticas que desenvolve; a necessidade de o educador conhecer as situações e os problemas que originam os conhecimentos para os ressignificar em contexto e na contemporaneidade; e a necessidade de o educador equacionar os problemas tendo em vista o significado dos conhecimentos a serem apreendidos.

A experiência pessoal com a formação de professores – e aí já se vão anos de experiência – resultou na convicção de que é o próprio professor quem pode buscar um desempenho profissional e pessoal de elevada competência, em consonância com a própria convicção de que, construindo sentido para a sua existência, terá melhores oportunidades de realização bem sucedida, de realização de projetos de vida pessoal e profissional pautadas na construção de valores atitudinais, criativos e vivenciais.

Hoje se sabe que a formação de um docente nunca está concluída e pode ser entendida como um processo evolutivo que prossegue ao longo de todo o ciclo de vida e que constitui um caso particular do desenvolvimento humano, em que se aposta primar pela melhoria da qualidade da

intervenção profissional pela investigação científica buscando respostas a preocupações de ordem político-educativa, a prioridades socioculturais, educativas e econômicas centradas em processos de inovação na educação, seja ela formal ou informal, perpassadas, ainda, pela resiliência – capacidade intrínseca ao sujeito para contribuir para a superação de dificuldades.

Tais considerações são pautadas em análises e dados obtidos ao longo dos anos, tornaram-se saberes da experiência pessoal, confrontados ou articulados aos novos saberes experienciados no processo de pesquisas que resultou no registro de “Memórias educacionais de ensino remoto de línguas estrangeiras em apoio ao professor da rede pública”. O registro faz alusão ao projeto CLAP, que comportou, em 2021, cursos de Espanhol, de Francês e de Inglês, todos com quinze vagas, e encontros semanais de três horas. Cada nível de ensino contou sessenta horas-aula, sendo que, do idioma Espanhol foi ofertado o nível Iniciante; do Francês ofertou-se os níveis Iniciante e Básico; e do Inglês ofertou-se os níveis Iniciante, Básico e Aprimoramento I, este dedicado especialmente a professores de Inglês das escolas e com vistas, sobretudo, em discussões de ordem didático-pedagógica, metodológicas, epistemológicas, relacionadas ao ensino.

De modo geral, a formação continuada e a oportunidade de estudar um idioma aumentam as fronteiras e as possibilidades de melhor atuação como educador/a. Tanto as discussões temáticas quanto o contato com um mundo e cultura diferentes de seu universo pode levá-lo a transformar a sala de aula em um ambiente plural, de abertura para alteridade, para novas concepções de aprendizado e de trânsito de saberes. Em um mundo em que a transversalidade do conhecimento é uma necessidade cada vez mais urgente, o aprendizado de línguas não pode ser relegado a um valor de excepcionalidade pela educação, ou considerada um privilégio concedido a poucos. O domínio de um idioma para os profissionais da educação significa a possibilidade de estudos mais aprofundados, de abertura para o ingresso em cursos de pós-graduação/aperfeiçoamentos em formações no exterior ou em língua estrangeira pela Internet. Trata-se de fortalecer as possibilidades e condições de transformar docentes em profissionais em constante formação.

Já no que compete aos professores em formação inicial que lecionaram os idiomas, estes firmaram a consciência das importantes competências do ensino e das habilidades que devem acompanhá-los, enquanto futuros professores, em sua prática pedagógica cotidiana. Além disso, o diálogo entre professores em início de carreira e profissionais já formados, com experiência,

ofereceu a oportunidade de uma oportuna revisão/reinterpretação teórica, reformulação e aperfeiçoando de técnicas, de estratégias e metodologias utilizadas e trocas de conhecimentos e experiências entre os pares.

## **PESQUISA-AÇÃO PARA UMA PRÁTICA DOCENTE REFLEXIVA.**

Como educadoras de professores, consideramos importante, na perspectiva de uma postura docente reflexiva, investigar os fatores que contribuem para o desenvolvimento de um trabalho educativo e uma prática pedagógica que coloque a formação pessoal e a educação acadêmica em uma posição de organização aprendente, envolvendo a nós e aos professores em pré-serviço em situação de reflexão sobre nossas práticas e modos de conceber a educação. Especialmente, prestamo-nos, uma vez mais, a discutir a polarização do ensino centrado no aluno ao invés daquele centrado no professor.

Falar em uma educação centrada no professor implica a concepção “bancária” tratada por Paulo Freire, ou seja, concebendo a educação como o ato de depositar, de transferir, neutramente, valores e conhecimentos. Já quando falamos em educação centrada no aluno, reportamo-nos à concepção sócio-histórico-cultural desenvolvida por Vygotsky e colaboradores com foco na transformação social por meio da construção do conhecimento. Uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando (FREIRE, 1996; OLIVEIRA, 2010). Tal mudança de paradigma de ensino é uma evolução na maneira de pensar a educação, sendo alternativa de um modelo que migra de uma concepção da aprendizagem organizada sobre conteúdos disciplinares para uma educação que visa à formação para o desenvolvimento de competências, capacidades e habilidades do aluno-professor para lidar com os desafios e possibilidades da vida cotidiana. Concordamos com Duarte (2002), que concebe a teoria da atividade, perspectiva em que a escola russa de psicologia se baseia, como uma abordagem em potencial para as pesquisas em educação; na verdade, um referencial teórico-metodológico de caráter multidisciplinar nas ciências humanas. A teoria da atividade, originária dos trabalhos de Vygotsky, Leontief e Luria, dentre outros teóricos como Galperín, Talizina e Rubstein, critica negativamente o estudo fragmentado da mente e usa como unidade de análise a atividade e a ação. A teoria da atividade estuda a atividade humana e a maneira como o indivíduo se põe no mundo, logo, na atividade e na ação há um sentido de coletivo, pois nenhum agir humano transcorre isoladamente,

mas orientado para um objeto e mediado pelos motivos que fazem a ponte entre o indivíduo e a estrutura social. A teoria da atividade parte de uma concepção de ensino desenvolvimentista em que pese a metacognição, ou seja, a faculdade de conhecer (também) o próprio ato de conhecer, o que faz com que o conhecimento se torne consciente por meio de análises e julgamentos do sujeito, este que enfrenta a consciência dos vários caminhos que levam à construção do conhecimento.

O objetivo do processo de ensino-aprendizagem de ensinar as competências e habilidades de aprender por si mesmo tem na reflexão a base para o domínio dos procedimentos lógicos do pensamento relacionados aos conteúdos (no caso, os da língua estrangeira que o professor-aluno ensina), permitindo sua aplicação em várias situações vivenciadas socialmente. Eis quando a competência toca a atividade, colocando em destaque o aprender de maneira significativa, atribuindo sentido ao que se aprende e realiza. “Não é suficiente saber ou dominar uma técnica, nem é suficiente sua compreensão e sua funcionalidade, é necessário que o que se aprende sirva para se poder agir de forma eficiente e determinada diante de uma situação real” (ZABALA, 2010, p.10).

A noção de competência permite colocar, de forma mais consistente, a questão da aprendizagem e do saber que nos faz agir e de que forma aprendemos e como conseguimos reinvestir o aprendido em novas situações (PERRENOUD, 2002), ou seja, como transferimos ou mobilizamos conhecimentos para diversas situações vivenciadas. Le Boterf (apud PERRENOUD, 2004, p.56) propõe que a competência seja concebida como a “capacidade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos para enfrentar uma situação complexa”. A competência pertence à ordem da mobilização de recursos, como conhecimentos, habilidades, capacidades, atitudes, valores. Não existe uma competência sem a referência a um contexto no qual ela se materializa: a competência sempre tem âmbito, um motivo, está sempre “associada a uma mobilização de saberes. Não é um conhecimento *acumulado*, mas a virtualização de uma ação, a capacidade de recorrer ao que se sabe para realizar o que se deseja, o que se projeta” (PERRENOUD, 2002, p.145). Existe outra característica importante do conhecimento relacionada às ideias de competências e mobilização de saberes vinculada diretamente com as experiências pessoais: a dimensão tácita do conhecimento, ou seja, aquilo que está implícito no conhecimento e que não se consegue traduzir em palavras, tornar explícito, enfim. A tarefa do professor, compreendendo a existência dessa dimensão, “é semear desejos, estimular projetos”, consolidar

uma arquitetura de valores que sustentem e, sobretudo, faça com “que os alunos saibam articular seus projetos pessoais com a coletividade na qual se inserem” (PERRENOUD: 2002, p.154). Nessa perspectiva, voltamos à teoria da atividade entendendo que toda atividade humana possui um motivo e se apresenta sempre na coletividade, que passa a ser construída por um conjunto de ações individuais, mas mediatizadas, articulando-se como unidade constitutiva de um todo. Consonante com Duarte (2002), entendemos que a ação é o componente básico da atividade, um sistema complexo cujos principais elementos de seu conteúdo sejam as funções psicológicas.

O principal objetivo de nosso ensino tem sido trabalhar as competências e habilidades do aprender por si mesmo, aliando o fazer docente, a construção da identidade docente à metacognição. Desenvolver o pensamento teórico passa pelo “pensar sobre a própria aprendizagem” e sobre o domínio dos procedimentos lógicos do pensamento. A formação das competências desenvolvidas para “o pensar” exige uma estrutura de atividade de aprendizagem que integra os motivos orientados para objetos, ações e operações. Em termos mais específicos, objeto (ensino de língua estrangeira) + pesquisa-ação + ação-reflexão-ação (desenvolvimento de planejamentos, regências e reflexão sobre os processos e resultados) + reflexão-identidade (crítica reflexiva sobre as transformações de si-profissional docente antes/durante/após desenvolvimento de pesquisa-ação). Os conceitos e elementos constituidores do processo de construção do conhecimento são definidos como a ideia de algo que pode ser sempre reformulado, até chegar o mais próximo possível de um conhecimento puro, socialmente utilizável – conceito que se identifica com o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) proposto por Vygotsky: mediação interpessoal entre os saberes e especificidades cognitivas dos sujeitos envolvidos em situação de aprendizagem.

A mediação faz uso de símbolos e signos como instrumentos psicológicos externos e internos e tem sua motivação intrinsecamente relacionada com o contexto de vida desses sujeitos. Assim, compreendemos que os conhecimentos não são saberes cristalizados, acumulados, verdades únicas e absolutas; apresentam-se como a capacidade de pensar e atuar com conceitos, de procedimentos mentais pelos quais o sujeito lida com o mundo. Schemes (2008) afirma que o professor, como mediador, deve levar seus alunos a construir e a elaborar a ideia do objeto para formular seu conceito. Ressalta, ainda, que a função social da educação é oportunizar a apropriação e elaboração de conceitos científicos como exercício da cidadania, do contexto das relações sociais, da natureza do sujeito com o universo

social. Entende-se que é por meio da educação que o sujeito atuará na consecução da transformação social.

O professor é o mediador que leva seus alunos a construir e a elaborar a ideia do objeto e a formular conceitos por meio da palavra e pela materialidade dos símbolos e signos, cuja representação – uma ideia que necessita de assuntos específicos relacionados ao conhecimento teórico – incrementa-se pelas informações e podem ajudar o aluno na construção de outras representações (SCHEMES, 2008). As representações (conceito/conteúdos) são sempre construídas e o professor tem um papel importante na construção pessoal das representações de seus alunos: “provocar” a construção de conceitos em seus alunos, levando-os a comparar, a discutir e a estabelecer relações para chegar às construções conceituais: processo de constante movimento que leva o aluno ao aprender a pensar, ao pensar com conceitos, ao fazer ciência. A atividade de ensino/aprendizagem de professores em formação segue esse mesmo caminho. À medida que se estuda a teoria da atividade, percebe-se que toda ação humana é fundamentada em uma concepção de mundo, uma cosmovisão particular e autêntica, uma concepção sócio histórico-cultural direcionada para a ação/interação dos sujeitos em seus contextos de existência por meio da construção do conhecimento. A teoria da atividade está relacionada ao agir humano no mundo e sua consciência, e é por meio dela que se aprende, que se pratica o educar, que se transforma a sociedade.

O trabalho docente, dentro da perspectiva do ensino por competências e embasado na teoria da atividade, torna as metodologias ativas importantes ferramentas do processo de aprendizagem sócio histórico cultural. Nesta perspectiva, nosso trabalho, enquanto professores de professores em formação ou pré-serviço é, sobretudo, sermos mediadores a organizar e a pensar atividades direcionadas à aprendizagem por meio de construção e elaboração da ideia do objeto e formulação de conceitos. Quanto mais rica a mediação, melhor acontece a aprendizagem e a construção de conhecimentos. Assim, metodologias ativas devem ser entendidas como proposta de ação didática e metodológica dentro do contexto da teoria da atividade. Os alunos aprendem melhor quando se engajam com o conteúdo do ensino e com seu próprio processo de aprendizagem. Aprender exige construção ativa de significados próprios, particulares, em relação às informações e conhecimentos tratados. Entende-se a aprendizagem de maneira construtiva na qual o aprendiz reflete e toma consciência do próprio processo de aprender, fazendo uso da meta-aprendizagem. Para que a aprendizagem seja



efetivamente ativa, é preciso que o estudante se coloque em ação direta com seu processo de aprender, por meio de leituras, redação, recensão, discussões e engajamento com a resolução de problemas, fazendo uso de reflexão e integrando conhecimentos. Para Bissoto (2012), as metodologias ativas suportadas pela teoria da atividade “se referem, em seus fundamentos, à atividade humana em si, aquele que fazer indissociável da intencionalidade dos sujeitos ao se projetar no mundo e, dessa forma, imbricado às suas possibilidades de desenvolvimento”. Bissoto (2012) postula que tais metodologias levam o sujeito a engajar-se diretamente em seu processo de aprendizagem e que esse processo é de natureza sociocultural, compartilhado. Isto faz com que os sujeitos estejam diretamente envolvidos na reflexão, no autoconhecimento e no desenvolvimento de um sentido gestor, que o leva a perceber-se como responsável por suas ações, por seu estar no mundo. O conhecimento trabalhado com essas metodologias se justifica como um processo ativo por natureza, no qual predominam o contexto material e social do sujeito.

Duarte (2002) concebe as metodologias ativas como meios que utilizam métodos de ensino mais formativos e menos informativos, com participação efetiva do aluno. Ocorre uma aprendizagem mais profunda, significativa e duradoura, o que facilita a transposição dessa aprendizagem para outros contextos da vida. Noutras palavras, passa-se de uma concepção puramente cognitivista de aprendizagem para a concepção construtivista.

## **SÍNTESE DOS RESULTADOS DO ESTUDO.**

O presente estudo reconhece a importância da academia por sua contribuição com o fazer docente, considerando que o processo formativo também ocorre por meio de outros agentes, porém, é dentro da universidade e mais especificamente nos cursos de licenciatura que se inicia a formação de professores. O curso de Letras - Línguas Estrangeiras Modernas oferece aos discentes conteúdos teóricos e conhecimentos específicos da área; no campo prático existe o Estágio Supervisionado, que objetiva levar o graduando a exercer a práxis profissional.

O projeto político pedagógico dos cursos de licenciatura indica que as práticas pedagógicas não fiquem restritas ao estágio obrigatório, mas que também possam se dar por meio de outras práticas de ensino e de projetos extensionistas que fazem parte do que chamamos Atividades Integradoras de Formação. Tais experiências aproximam os estudantes da futura realidade de trabalho, privilegiando a reflexão, a relação dialética entre teoria e

prática, bem como uma atitude de busca permanente de aprofundamento do conhecimento e de melhoria das práxis por meio de pesquisa-ação, característica da profissão de professor-pesquisador.

O espaço universitário e a escola, como espaço de educação, devem garantir o desenvolvimento de conhecimentos e atitudes que proporcionem ao aluno, futuro professor, sua inserção na sociedade com participação ativa. Logo, para que haja uma efetiva transformação social a partir do exercício de sua profissão, é fundamental refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas e seu processo. Uma proposta de formação docente que favoreça a autonomia cognitiva dos educandos e uma prática educativa-social transformadora implica perceber como apropriadas metodologias ativas/teoria da atividade e o ensino por competências.

Permitir aos docentes a troca de significados, de concepções, compreensão e apropriação de conhecimentos inerentes ao ensino por competências, porque este impulsiona os professores a refletirem mais sobre sua prática. A partir de comportamentos e atitudes pedagógicas diferenciadas, os docentes em formação se tornam mais autônomos quanto à construção de seu próprio conhecimento, mais ativos, críticos e criativos, dotados de uma visão prospectiva sobre sua função social – tão complexa – a missão de educar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto ação voltada aos licenciandos, a iniciativa do grupo de professores pesquisadores e formadores de professores promoveu uma importante memória educacional contemporânea de tempos pandêmicos e que ainda deve somar novas memórias no curso do tempo do projeto, que ganhará edição de consolidação em 2022. Ainda, instigou o futuro professor a se tornar um pesquisador crítico de seu próprio fazer pedagógico, vez que oportunizou a experiência prática não somente no que concerne à condução de atividades pedagógicas no espaço da sala de aula virtual na Web, mas também na relação entre planejamento, pesquisa e preparação de material didático (virtual) – ações imprescindíveis na práxis cotidiana do professor de línguas estrangeiras. Neste sentido, a memória que fica é a de um espaço de descobertas, trocas e aquisição de novos saberes, contribuindo com reflexões que poderão se reverter, mais tarde, em excelência profissional e em motivação para continuidade de estudos. A inserção dos licenciandos no mundo da educação on-line através da Web e suas produções, frutos de pesquisas, permitiram o aprimoramento de competências importantes para

o sucesso acadêmico e profissional, bem como a preparação desse novo partícipe da educação para estar integrado em um tempo e a um contexto sócio educacional em que a habilidade com as tecnologias midiáticas e digitais e o uso educacional da Internet será essencial para a profissionalização do docente reflexivo que estamos formando. A universidade é *locus* privilegiado para tal formação, tanto inicial quanto continuada. A disponibilização de bons profissionais e boas pesquisas tem uma contribuição significativa para o aperfeiçoamento dos profissionais do sistema básico de ensino, cujo trabalho e preocupações são mais focados nas práticas cotidianas. Seria oportuno que as políticas de educação continuada para docentes da educação básica investissem em mais parcerias com o ensino superior; o nosso ganho profissional alcançado via trocas de conhecimentos e experiências é inquestionável, além de promovermos e compartilharmos boas memórias educacionais.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Formas do tempo e de cronotopo no romance. Ensaios de poética histórica. In: \_\_\_\_\_. *Questões de literatura e de estética*. 2. Ed. São Paulo: Hucitec. 1990, p. 211-362

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005;

BAUMAN, Z. *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BAUMAN, Z. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999. BARROS et al. *Formação de Professores para uso de mídias integradas na educação*. Curitiba, 2010

BISSOTO, M. L.; MIRANDA A. C. (org) *Educação Sociocomunitária: tecendo saberes*. Campinas - SP: Editora Alínea, 2012.

Bosi, E. *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*. 14. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde (SVS). *Boletim epidemiológico 08*. Brasília, DF. Abril de 2020.

BRASIL. Ministério da Economia. Instituto Nacional da Propriedade Industrial. *Vacinas*.

Brasília, DF. Março de 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inpi/pt-br/servicos/patentes/tecnologias-para-covid-19/Vacinas>. Acesso em 19 de março de 2021

BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados* (M. A. V. Veronese, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1996; 1979.

CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2001.

COSCARELLI, C.V., RIBEIRO, A.E. *Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. DUARTE, N. *A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação*. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, nº 2, jul./dez, p. 229-301. 2002. Disponível em: <<http://journal.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/9646/8881>>. Acesso em 28 jun 2012.

FELDMANN, M.G. (org.) *Formação de Professores e escola na contemporaneidade*. São Paulo: SENAC, 2009.

FONSECA, S.G. *Ser professor no Brasil – história oral de vida*. Campinas: Papirus, 1997 FREIRE, 2006.

GIDDENS, A. *The Consequences of Modernity*. Stanford University Press, 1990.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz T. Silva & Guacira L. Louro. 11ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KENSKI, V. M. Memória e prática docente. In: BRANDÃO, C.R. *As faces da memória*. Campinas: CMU, 1993.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LIPOVETSKY, G., CHARLES, S. *Os Tempos Hipermodernos*. Rio de Janeiro: Edições 70, 2011.

LYOTARD, J. *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva, 1989.

MORAES, D.R.S. *Mídias na formação de professores(as): limites e possibilidades*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

OLIVEIRA, A. F.M. de. *Educação como transformação da sociedade*. Cultura de Travesseiro, Porto Alegre, 9, dez. 2010. Disponível em: <http://culturadetravesseiro.blogspot.com.br/2010/12/educacao-como-transformacaoda.html>. Acesso em 11 Nov 2012.

OPAS. Atualização epidemiológica: *Variantes de SARS-CoV-2 nas américas*. 26. jan. 2021. Disponível em: <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/53234/EpiUpdate26January2021>. Acesso em 20 de março de 2021.

PAQUAY, L., PERRENOUD, P., ALTET, M., CHERLIER, E. (Trad, Fatima Murad e Eunice Gruman). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, F. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da educação*. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

SCHEMES, Jorge. *A teoria da atividade e a elaboração de conceitos*. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/a-teoriada-atividade-e-a-elaboracao-deconceitos/1249/>. Acesso em 08 jul de 2020.

SIMONI, R.F.L. *Memórias em movimento: a compreensão de ir sendo professora nos múltiplos fios da narrativa*. Piracicaba, 2006.

ZABALA, Antonio; ARNAU, Laia. *Como Aprender* SOARES, M. *Metamemória-memórias: travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez, 2001.

ZABALA, A.; ARNAU, L. *Como Aprender e Ensinar Competências*. Porto Alegre: Artmed, 2010.197 p.

ZAGORIN, P. *Historiografia e Pós-Modernismo: reconsiderações*. In: *Topoi*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.