

# ENSINO REMOTO DE LÍNGUAS ADICIONAIS NA EXTENSÃO: RELATOS DE DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Roberta Cristina Sol Fernandes Stanke <sup>1</sup>

Mergenfel A. Vaz Ferreira <sup>2</sup>

Maria Elisa de Oliveira Scheuenstuhl <sup>3</sup>

## RESUMO

A pandemia de COVID-19 alterou de forma drástica modos de vida no âmbito pessoal e profissional em todo o mundo devido, principalmente, à necessidade de distanciamento social. A principal consequência dessa necessidade foi o fechamento de todas as instituições de ensino, o que levou à suspensão das atividades presenciais também no contexto universitário. A partir disso, o recorte do presente artigo investiga como o contexto pandêmico afetou dois projetos de extensão de ensino de línguas e de formação de professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, discutindo a retomada das atividades de ensino em formato remoto emergencial, baseando-se também em questões como autonomia, letramento e inclusão digitais. Através de um viés qualitativo-interpretativista, foram realizadas entrevistas com estudantes-docentes participantes dos projetos CLAC- Cursos de Línguas Abertos à Comunidade (UFRJ) e PLIC- Projeto de Línguas para a Comunidade (UERJ), buscando compreender suas principais preocupações, expectativas e dificuldades, experimentadas nesse processo. Das discussões que se apresentam a partir das entrevistas emergem questões de várias ordens, desde a emocional, perpassando aspectos como as condições básicas de infraestrutura desses estudantes, até as dificuldades e desafios que envolvem o uso de recursos tecnológicos.

**Palavras-chave:** Ensino de línguas adicionais, Ensino emergencial remoto, Formação de professores, Extensão, Pandemia.

## 1 INTRODUÇÃO

Boaventura Sousa Santos, em *A cruel pedagogia do vírus* (2020) chama atenção para o fato de que, desde o agravamento do neoliberalismo na década de 80, o mundo tem vivido permanentemente em estado de crise, o que por si só, segundo o autor, seria

---

<sup>1</sup> Doutora pelo Curso de Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, [roberta.stanke@yahoo.com.br](mailto:roberta.stanke@yahoo.com.br);

<sup>2</sup> Doutora pelo Curso de Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, [megvazferreira@letras.ufrj.br](mailto:megvazferreira@letras.ufrj.br);

<sup>3</sup> Licencianda do Curso de Letras – Português / Alemão da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, [maria.elisa.os@gmail.com](mailto:maria.elisa.os@gmail.com).

uma contradição, uma vez que o conceito de crise implicaria um caráter excepcional ou passageiro (p. 4). Nesse sentido, Sousa Santos explica que, em geral, é possível investigar as causas que provocam uma crise, o que permitiria, conseqüentemente, uma atuação sobre elas, possibilitando que pudessem ser superadas. Isso não acontece quando a crise é um estado permanente. E nesse caso, o “objetivo da crise permanente é que ela não seja resolvida” (SANTOS, 2020, p. 24). O autor menciona, dessa forma, aspectos que ajudam a compor e compreender este estado de crise, desde a demonização dos serviços públicos, a partir da cantilena de argumentos como “Estado predador, ineficiente e corrupto”, a degradação das políticas sociais, a partir de mecanismos de controle como as políticas de austeridade fiscal e, finalmente, a privatização dos serviços públicos e o “subfinanciamento dos que restaram por não interessarem ao capital” (SANTOS, 2020, p. 25). É nesse contexto que a pandemia vem ao nosso encontro; fazendo com que as desigualdades e problemas complexos de diferentes naturezas como os de ordem econômica, social, educacional, entre outras, se tornassem ainda mais visíveis. Assim, tornaram-se mais claras e evidentes as desigualdades sociais, principalmente aquelas que ficaram ainda mais realçadas no contexto pandêmico, como as condições estruturais e sanitárias precárias em que vive grande parte da população brasileira (mais de 37% da população, segundo dados do IBGE<sup>4</sup>) e as condições de insegurança social também de grande parte da população trabalhadora, muitas vezes envolvida em ocupações precárias, informais e autônomas, o que tornou a indicação da OMS para isolamento social quase impraticável. Além de todos os problemas e desafios citados, o fechamento das escolas inclui outros pontos a essa lista, como a exclusão digital (que na verdade pode estar relacionada a muitas das condições de precariedade brevemente descritas acima) e a falta de uma infraestrutura básica mínima que possa viabilizar outras formas de ensino e aprendizagem alternativas ao aprendizado presencial, impossibilitado pela quarentena imposta pela pandemia.

Nas universidades públicas no Rio de Janeiro, assim como foi e tem sido em toda rede pública básica de ensino, as decisões que envolveram retornar ou não as atividades de ensino de modo remoto implicaram diferentes imbrólios e complexidades, principalmente ligados a questões de saúde física e emocional de todas/os as/os envolvidas/os (sejam professoras/es, funcionários técnico-

---

<sup>4</sup> <https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/03/28/coronavirus-e-desafios-a-prevencao-brasil-tem-313-milhoes-sem-agua-encanada-e-116-milhoes-em-casas-superlotadas.ghtml>. Acesso em 31 de agosto de 2020.

administrativos, aprendizes ou seus familiares), de infraestrutura básica para esse ensino (como o acesso ou não a equipamentos como computadores, *tablets* e celulares) e o próprio acesso a uma rede de internet que permitisse a participação nessas atividades remotas.

Levando em conta o contexto supracitado, o objetivo do presente artigo é apresentar um relato sobre o processo de preparação e implementação de atividades de ensino remoto em duas universidades públicas no Rio de Janeiro, na percepção de cinco estudantes que atuam como monitores de ensino / estagiários de iniciação à docência em cursos de extensão universitária. A partir dos dados gerados em entrevistas com os estudantes, serão analisados e discutidos tópicos como os principais entraves em relação ao ensino remoto e as soluções que foram sendo construídas individual e coletivamente ao longo do processo.

## **2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO**

O presente estudo possui um viés qualitativo-interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2000; CHIZZOTTI, 2006; MOITA LOPES, 2006), uma vez que se desenha a partir de um processo indutivo que vai ganhando contornos mais definidos a partir da exploração dos contextos que o constituem e do imbricamento direto das pesquisadoras no objeto do estudo.

Para melhor compreendermos os impactos e desafios impostos (1) pelas medidas de distanciamento social implicadas na pandemia de Coronavírus e, conseqüentemente, o fechamento de todas as unidades de ensino no Brasil e (2) pela retomada de atividades remotas de ensino emergencial em dois projetos de extensão universitária no Rio de Janeiro, ouvimos cinco estudantes participantes desses projetos como monitores / estagiários de iniciação à docência para o ensino de alemão como língua adicional.

### **2.1 DEFININDO O CONTEXTO**

O contexto do presente estudo está centrado em dois projetos de extensão universitária, o Projeto CLAC- Cursos de Línguas Abertos à Comunidade e o Projeto LICOM/PLIC - Projeto Línguas Abertas para a Comunidade, desenvolvidos respectivamente na Universidade Federal do Rio de Janeiro e na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Ambos os projetos têm como principais objetivos a formação profissional e científica dos estudantes de Letras, além de buscar atender ao interesse da sociedade na formação linguística dos membros de toda a comunidade. Também possuem como princípio básico a oportunização de um espaço para que os estudantes dos diferentes cursos de Letras, sob a supervisão e orientação de docentes da faculdade, possam ter sua iniciação na docência, atuando como monitores ou estagiários nos cursos ofertados pelos projetos.

Com a interrupção das atividades de ensino nas universidades em março de 2020, passamos por um período de cerca de dois meses de expectativa sobre os passos que deveriam ou poderiam ser dados, em conformidade com as portarias e demais documentos publicados pelas reitorias e demais instâncias das duas universidades.

O passo a passo que levou à retomada das atividades de ensino nos dois projetos será apresentado no tópico 3, que versa justamente sobre o impacto e desdobramentos do contexto pandêmico nos projetos de extensão em questão, discutindo o processo de (1) ambientação e adaptação à realidade imposta, (2) de consultas à comunidade acadêmica acerca principalmente de questões como infraestrutura, viabilidade do uso de recursos digitais para ensino e aprendizagem e (3) a preparação dos estudantes para a retomada dos cursos em formato remoto. Tais aspectos também serão analisados a partir das percepções de alguns estudantes participantes dos projetos, geradas em entrevistas realizadas pelas autoras do artigo.

## **2.2 AS ENTREVISTAS, A ANÁLISE DOS DADOS GERADOS E OS PARTICIPANTES**

A entrevista representa um dos instrumentos básicos no que concerne à geração de dados em pesquisas nas áreas de Ciências Sociais e Humanas, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 33). Para este estudo optamos por entrevistas semiestruturadas, por

estas permitirem correções, reparos, esclarecimentos e adaptações, recursos impossibilitados pelo uso de questionários, por exemplo. Nesse sentido, partimos de um roteiro flexível, com questões norteadoras que objetivavam o entendimento e a discussão dos seguintes elementos:

- no período ainda de suspensão total das atividades letivas de ensino, como foram as expectativas dos participantes em relação à notícia da retomada através da mediação tecnológica;
- como os estudantes avaliam o processo de retomada das atividades de ensino nos projetos de extensão (como foi sua preparação para o retorno).

Para acessarmos as percepções de estudantes participantes dos projetos acima descritos, entrevistamos e gravamos por meio da plataforma Skype cinco extensionistas, sendo dois do projeto CLAC e três do projeto LICOM/PLIC.

A partir das gravações das entrevistas, foi realizada uma transcrição simplificada das interações, seguindo as orientações de Mempel e Mehlhorn (2014). De acordo com as autoras, as transcrições simplificadas têm como objetivo o acesso direto ao texto gerado a partir das entrevistas, visando exclusivamente ao conteúdo. Para o presente estudo, consideramos pouco relevantes os fenômenos não-verbais ou paraverbais, não se justificando uma transcrição completa e exaustiva. Nesse sentido, nossa análise está baseada nos pressupostos da ferramenta análise de conteúdo (BARDIN, 1977; CHIZZOTTI, 2006). Essa ferramenta contribui para a sistematização dos dados reunidos em categorias, o que viabiliza a descrição e interpretação dos pontos mais relevantes do conteúdo transcrito.

Os estudantes participantes do CLAC e do LICOM/PLIC selecionados para este estudo foram monitores ou estagiários de iniciação à docência que se voluntariaram a conceder a entrevista. Cinco estudantes aceitaram o convite, sendo dois do CLAC e três do PLIC, duas moças e três rapazes. Outro critério utilizado para a seleção dos participantes foi a sua aceitação em participar das atividades de ensino remoto emergencial nos projetos.

Os participantes foram informados sobre o tema da presente pesquisa e seus objetivos, concordaram em conceder as entrevistas e autorizaram que seu conteúdo fosse gravado e transcrito. Além disso, os participantes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, no qual se explica que suas identidades serão

resguardadas e que os dados coletados e analisados a partir de suas entrevistas seriam usados exclusivamente para fins acadêmicos.

Conforme já apontado, para preservar a identidade dos participantes, seus nomes não serão revelados e os identificamos neste estudo numericamente: estudante 1 (E1), estudante 2 (E2), estudante 3 (E3), estudante 4 (E4) e estudante 5 (E5).

### **3 FORMAÇÃO E EXTENSÃO EM TEMPOS PANDÊMICOS EM DUAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS NO RJ**

A formação dos futuros professores nos projetos de extensão aqui apresentados é construída em dois momentos principais. Em primeiro lugar, está o encontro dos monitores de ensino e estagiários de iniciação à docência com seus orientadores. Nesses encontros de orientação acadêmica são discutidas não só a prática pedagógica, ou seja, o planejamento e o plano de aula, considerando, por exemplo, a escolha, seleção e produção de material didático ou a adequação do material ao público-alvo e ao(s) objetivo(s) de aprendizagem, mas também são debatidas questões teórico-metodológicas a respeito do processo de ensino e aprendizagem, como concepções de língua e linguagem, abordagens para o ensino de línguas, avaliação etc. Dessa forma, pode-se afirmar que, mesmo nos encontros de orientação, trabalhamos em uma via de mão dupla, na qual teoria e prática caminham lado a lado no fazer pedagógico, fomentando o desenvolvimento da habilidade crítico-reflexiva na formação desses futuros professores.

Alguns dos pontos que já faziam parte das discussões nos encontros de orientação, mas que ganharam uma dimensão ainda mais importante no contexto pandêmico, foram as questões envolvidas no entendimento e promoção da autonomia e do letramento digital entre professores e alunos. No que tange à autonomia do professor, recorremos a Kumaravadivelu (1994; 2006), que discute a condição pós-método no ensino de línguas. De acordo com o autor, “a condição pós-método empodera professores para construírem teorias da prática orientadas pela sala de aula” e “os habilita a gerar práticas inovadoras de localização específica e orientadas para a sala de aula” (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 29). Dessa forma, “qualquer pedagogia com

base no pós-método tem que ser construída pelo próprio professor, levando em consideração particularidades políticas, culturais, sociais e linguísticas” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 69). Partindo, assim, das reflexões de Kumavadivelu (1994; 2006), consideramos a autonomia, tanto por parte do aluno, mas também, mais do que nunca, por parte do professor, um conceito central no contexto pandêmico de ensino remoto emergencial, sobretudo, conforme Monteiro et al. (2010, p.119), um conceito de autonomia que envolva a ideia de “responsabilidade social”, uma vez que “requer compromisso daqueles que participam do processo decisório com questões que vão além de seus próprios interesses”. Para esses autores, a autonomia “longe de ser um empreendimento individual, a atitude autônoma necessita estar vinculada a uma sensibilidade capaz de entender o outro e com disposição para a busca do consenso social”. Assim, associa-se ao conceito de autonomia o conceito de participação, combinação que para Libâneo (2001), “significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida” (p. 80). O autor acrescenta ainda que, “[c]omo a autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisões, sua realização concreta nas instituições é a participação” (idem).

É nesse sentido que Paiva (2006, p. 116) defende uma “autonomia distribuída”, vista como compartilhamento de potencialidade e não como individualização. Podemos afirmar, dessa forma, que em um ambiente de ensino calcado nos pressupostos da autonomia, a aprendizagem colaborativa é favorecida, na qual interação professor-aluno, aluno-aluno, aluno-professor no processo de construção do conhecimento. Relacionado ao conceito da autonomia, no contexto da formação de professores e do ensino no atual momento de pandemia e necessidade de distanciamento social, está a questão do letramento digital. Para Ribeiro e Freitas (2011), “[s]er letrado digitalmente é praticar as tecnologias digitais, respondendo ativamente seus diferentes propósitos, em diferentes contextos” (p. 67). Dessa forma, de acordo com Araújo e Glotz (2009), podemos afirmar que

a capacidade de uso do computador (bem como dos outros recursos tecnológicos equivalentes) enquanto uma ferramenta (de trabalho, de estudo, de informação, de entretenimento, entre outros), principalmente de comunicação no seu dia-a-dia e o domínio das operações que o mesmo possibilita realizar, é um dos elementos que caracteriza um letrado digital. (p. 14)

Nestes tempos em que a pandemia do novo Coronavírus nos assola, e nos força a um distanciamento social e com isso a necessidade de se correr ao ensino mediado pela tecnologia, a reflexão a respeito do letramento digital contempla também o papel da inclusão digital. Conforme Buzato (2009), de modo geral, dois aspectos têm sido considerados como essenciais, e até mesmo suficientes, em estudos da área a respeito da inclusão<sup>5</sup> digital: “o acesso à infraestrutura técnica mínima (computadores, software e serviços de conexão à Internet) e um grau mínimo de capacitação da população para o uso das TIC.” (p. 2). Buzato (2009) adverte, no entanto, que

Não se trata apenas de reconhecer que o acesso às TIC pressupõe a capacidade de receber e produzir informações por meio de dispositivos digitais, algo que a compreensão leiga de inclusão digital costuma denominar “alfabetização digital”. Trata-se de ampliar qualitativamente o debate sobre inclusão e tecnologia, contrastando a idéia mais restrita de alfabetização com a noção mais ampla e socialmente significativa de letramento (p. 4).

Podemos afirmar, assim, que o letramento e a inclusão digitais, em termos de formação de professores, requerem não só a capacitação docente para o uso da tecnologia em uma dimensão sócio-discursiva, sociointeracional, ou seja, a habilitação no uso consequente de tecnologia de informação e comunicação (TICs), em nosso caso, para o ensino, sem desconsiderar, no entanto, o acesso a equipamentos (*desktops, laptops, tablets, smartphones*) com conexão de internet para isso.

### 3.1 CONTEXTO PANDÊMICO E RETOMADA DAS ATIVIDADES DE ENSINO

O ineditismo posto pelo contexto pandêmico gerou uma completa pane em diversos segmentos da sociedade (principalmente a partir do fechamento do comércio e dos estabelecimentos de ensino). Apesar da atualidade da situação experimentada<sup>6</sup>, a cada dia novas pesquisas e artigos científicos vêm sendo publicados sobre o tema, em

---

<sup>5</sup> Para nota do autor a respeito de suas considerações sobre o termo "inclusão", sugerimos consulta ao texto original disponível em <https://www.scielo.br/pdf/delta/v25n1/a01v25n1.pdf>. Acesso em 09 de setembro de 2020.

<sup>6</sup> Em setembro de 2020 a média do número de óbitos por COVID no Brasil estava em mais de 800 pessoas ao dia, segundo reportagem do G1. Link da matéria: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/09/04/casos-e-mortes-por-coronavirus-no-brasil-em-4-de-setembro-segundo-consorcio-de-veiculos-de-imprensa.ghtml>. Acesso em 04 de setembro de 2020.

grande medida, na tentativa de compartilhar novas experiências e novos entendimentos sobre o papel da educação e sobre os desafios impostos pela impossibilidade do ensino presencial.

A pane mencionada acima está relacionada principalmente a um dos mais genuínos desafios do momento educacional: a continuidade do ensino, em caráter emergencial, através de meios digitais. Na UFRJ, a primeira portaria, de 23 de março de 2020, que versava sobre a continuidade das atividades de ensino na graduação, destacou desafios ainda sem respostas até aquele momento, entre eles a falta de acesso a recursos tecnológicos de parte de seu corpo social e a escassez de um planejamento para a oferta de conteúdos na modalidade EaD (UFRJ, 2020 a, p. 15).

Nesse sentido, o documento aponta que, apesar do Ministério da Educação, por meio da portaria nº 343/2020 de 18/03/2020, estabelecer a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia no Brasil, na UFRJ as aulas virtuais “não devem substituir as aulas presenciais”, salientando o objetivo de “não ferir o tratamento isonômico que deve ser dado aos estudantes” (UFRJ, 2000 p. 17). De todo modo, com a permanência da necessidade de isolamento social, houve a demanda para que novos entendimentos e estudos fossem encaminhados pela universidade e através da Portaria nº3.19, de 05/052020, foi instituída uma comissão para a elaboração do Guia de Ensino Remoto Emergencial (UFRJ, 2020 b), com o objetivo de orientar o uso dos ambientes virtuais como base para as aulas e atividades remotas, destacando principalmente a necessidade de um mapeamento tecnológico para que pudesse ser verificado o acesso e a qualidade da internet doméstica dos estudantes. Para esse mapeamento foi desenvolvido e enviado a todo o corpo social da UFRJ o Formulário sobre Inclusão Digital (UFRJ, 2020b). Após a análise dos dados do formulário, a universidade lançou em 24 de junho de 2020, o programa Auxílio Inclusão Digital<sup>7</sup>, visando oferecer até 13.000 kits de internet para viabilizar o acesso digital para os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Em relação à extensão universitária, a supracitada portaria nº 343/2020 (de 23 de março) apenas indicava que “programas e projetos devem avaliar quais atividades seus

---

<sup>7</sup> <https://conexao.ufrj.br/2020/06/25/ufrj-lanca-programa-de-inclusao-digital-para-ensino-remoto-emergencial/>. Acesso em 04 de setembro de 2020.

participantes podem continuar desenvolvendo sem o risco de contaminação e/ou propagação da COVID-19”. Apesar de na data desta portaria ainda não estar previsto um caminho para o reinício das atividades de ensino em formato remoto na graduação, no que diz respeito às atividades realizadas na extensão, entre elas os Cursos de Línguas Abertas à Comunidade, houve um entendimento de que o ensino remoto emergencial, por ser o único caminho possível para a retomada, deveria ser a alternativa para o prosseguimento do projeto.

Uma vez definida pelas coordenações dos projetos o reinício dos cursos de línguas em formato remoto, iniciou-se um planejamento que visava a uma preparação mínima, porém cuidadosa, dos estudantes para sua ambientação em relação às atividades de ensino remotas. Para isso, foi organizado um cronograma de formação, não só para os monitores, mas também para os docentes orientadores que atuam no projeto. Fizeram parte das atividades desse cronograma, que durou todo o mês de julho, formações para o uso das ferramentas previstas para os cursos em formato remoto (no caso do CLAC o Google Sala de Aula e o Google Meet, usado para as aulas síncronas), reuniões e palestras, que abordaram, principalmente, temas como planejamento das aulas remotas e acompanhamento da aprendizagem dos alunos nessa modalidade.

Na UERJ, iniciada a interrupção das atividades presenciais a partir de 16 de março de 2020, a Reitoria divulgou em nota à comunidade, no dia 24 de março de 2020, que “[n]o período em que estiver vigente a suspensão [...] e eventuais prorrogações, a modalidade EAD somente poderá ser executada onde já é prevista, como nas graduações aprovadas no âmbito do consórcio Cederj”<sup>8</sup>. Isso quer dizer que o ensino presencial não seria simplesmente substituído pela modalidade de educação à distância (EaD). No entanto, essa suspensão das atividades presenciais de ensino não significava uma parada da universidade, pelo contrário, por meio de Circular, a Reitoria informou que tencionava neste momento preservar a relação entre a UERJ, seus professores e estudantes; fomentar o ensino e a aprendizagem de novas interações; produzir e disseminar conhecimento (UERJa, 2020, p. 2). A Reitoria frisava ainda que essas atividades mediadas pela tecnologia não visariam à avaliação ou controle de frequência dos alunos, mas deveriam sensibilizar a comunidade uerjiana para o contexto vivido (idem).

---

<sup>8</sup> Disponível em <https://www.uerj.br/noticia/aulas-presenciais-nao-serao-substituidas-por-ead/>. Acesso em 09 de setembro de 2020.

Começava assim o período de atividades não-letivas, facultativas, que ficou conhecido na universidade como “período de acolhimento” ou “atividades de acolhimento”. Em 19 de abril de 2020, em nova nota à comunidade<sup>9</sup>, a Reitoria da UERJ reafirma sua posição contrária à mera transposição das aulas presenciais pela EaD. As preocupações da universidade para isso, dentre outras, eram a) a manutenção da qualidade de ensino da UERJ, pois os cursos em formato de EaD são criteriosamente preparados para esse fim; b) a exclusão digital de estudantes da UERJ, devido ao perfil social de seu alunado; c) a tranquilidade por parte de discentes e também de docentes para atividades acadêmicas regulares em um momento de grande preocupação com a sobrevivência e a subsistência; d) salvar vidas, por meio do isolamento social, mas também através do atendimento à população em suas unidades de saúde.

Em 22 de maio de 2020, a Reitoria da UERJ publica o 29o Ato Executivo de Ação Administrativa a respeito do planejamento de retorno às atividades acadêmicas regulares em conformidade com recomendações de autoridades sanitárias e educacionais. No Art. 3o do referido documento, expressa-se que “[f]ica delegada às Unidades Acadêmicas, a autorização para o desenvolvimento, por meio da mediação tecnológica, dos cursos de mestrado profissional, pós-graduação lato sensu e extensão” (UERJb, 2020, p. 2). É nesse momento, então, que se recebe a autorização para a retomada das atividades de extensão de maneira remota – o que não aconteceria ainda nos cursos de Graduação, que só retornariam, de forma remota, a partir de 14 de setembro de 2020. Com essa decisão, no entanto, a UERJ não se furtou a considerar seus alunos em situação de vulnerabilidade social, e, em 26 de maio de 2020, a Reitoria, através da Portaria 514/2020 (UERJc, 2020), resolve constituir uma comissão para ações de Inclusão Digital na UERJ (Art. 1o), que deveria elaborar um relatório técnico-científico a respeito do acesso digital dos docentes da UERJ desde a Educação Básica, passando pelos cursos de Graduação e chegando até os cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* (Art. 2o)<sup>10</sup>.

O LICOM/PLIC também seguiu um percurso semelhante ao da Graduação na UERJ. Em 24 de junho, a coordenação geral do projeto enviou um e-mail aos coordenadores dos cursos informando que “atividades remotas de acolhimento”,

<sup>9</sup> Disponível em <https://www.uerj.br/noticia/10888/>. Acesso em 09 de setembro de 2020.

<sup>10</sup> Para outras ações de inclusão digital da UERJ nesse período, nota disponível em <https://www.uerj.br/noticia/uerj-amplia-inclusao-digital-com-oferta-de-tablets-aos-estudantes-alem-de-chips-e-auxilio-a-cotistas/>. Acesso em 09 de setembro de 2020.

facultativas para estagiários e seus alunos, poderiam ser desenvolvidas. O Alemão, que desde 04 de junho já tinha voltado a se reunir, em encontros de orientação acadêmica, por meio de plataformas de conferências digitais, começa, então, a planejar essa fase da retomada. Em 05 de agosto, a coordenação do PLIC envia novo e-mail aos coordenadores de curso, sinalizando a retomada das aulas em formato remoto emergencial, dando continuidade ao primeiro semestre letivo de 2020. O início das aulas foi estabelecido para a semana de 21 de setembro de 2020, uma semana após a retomada emergencial remota dos cursos de graduação da UERJ.

Tanto para a fase das “atividades remotas de acolhimento”, quanto para a fase da retomada das aulas de forma remota, a área de Alemão fez um levantamento entre seus estagiários sobre quem gostaria de retomar as atividades de ensino, ao qual todos os responderam afirmativamente. Alguns expressaram-se, no entanto, dizendo que “não era o ideal, mas que era o que podíamos fazer no momento”. O grupo de Alemão também elaborou um questionário para os alunos de seus cursos do PLIC para verificar quem poderia ou gostaria de continuar a participar das aulas agora na modalidade remota.

Com relação à plataforma de ensino e para atividades síncronas, o PLIC não determinou o que se deveria usar. Em acordo com os estagiários de Alemão, ficou decidido também que cada um poderia usar o que lhe conviesse e também a seus alunos, especialmente na “fase de acolhimento”. Com relação à formação dos estagiários para essa retomada, além das reuniões de orientação acadêmica, foram indicados cursos online e webinários promovidos por universidades, editoras de livros didáticos, pelo Goethe-Institut (instituto cultural internacional da Alemanha promotora da cultura e língua alemã), pelo DAAD (Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico), entre outras instituições.

Paralelamente às ações que vinham sendo desenvolvidas em cada universidade, por iniciativa da Associação de Professores de Alemão do Rio de Janeiro, que atua como um importante parceiro no fomento de atividades com vistas à formação inicial e continuada de professores de alemão no RJ, organizou-se, em parceria com docentes das três universidades que oferecem o curso de Licenciatura em Letras Português-Alemão, UERJ, UFF e UFRJ, uma formação para os estudantes participantes de projetos de ensino e que estavam envolvidos com o início do ensino remoto em cada uma de suas universidades. Assim, o curso “Mídias e atividades remotas de ensino em tempos de pandemia” aconteceu ao longo de três semanas durante o mês de julho, em dois

horários, de modo a comportar todos os 36 estudantes inscritos, pois havia-se previsto inicialmente a oferta de uma turma com 20 vagas. Nesses encontros as seguintes temáticas foram abordadas: - aspectos técnicos e de conteúdo em aulas on-line; planejamento de atividades remotas para a promoção das habilidades de produção e recepção; atividades com páginas e aplicativos de ensino; fomento da autonomia no ensino remoto.

#### **4 EXPERIÊNCIAS COM O ENSINO REMOTO NAS VOZES DE CINCO ESTUDANTES EXTENSIONISTAS**

Como exposto no tópico 2.2, no qual abordamos a questão da escolha da entrevista semiestruturada como instrumento para a geração dos dados do presente estudo e descrevemos o roteiro que deveria nortear as interações com os estudantes, foram selecionados para o presente estudo como principais tópicos a serem abordados nas entrevistas: (1) as preocupações e expectativas em relação à retomada das atividades de ensino em formato remoto e (3) a fase de preparação para o ensino remoto.

##### **4.1 A NOTÍCIA DA RETOMADA DAS ATIVIDADES DE ENSINO EM FORMATO REMOTO**

De modo a recuperarmos o contexto descrito por alguns pesquisadores como uma “pane” (SANTOS, 2020, p. 45), gerada pela experimentação de uma situação completamente inédita para a maior parte da população mundial (que não vivenciou a epidemia de gripe espanhola no início do século XX), pedimos que os estudantes entrevistados nos contassem um pouco sobre sua percepção desse período. Como esperado os aspectos mais recorrentemente citados pelos estudantes foram (a) a dificuldade geral de se lidar com aquele momento de muitas dúvidas e incertezas (inclusive com relatos sobre casos de Covid-19 na família de um dos estudantes entrevistados) e (b) a sensação de frustração causada pela interrupção das atividades acadêmicas e conseqüentemente pela quebra de planejamentos e expectativas, como nos relatos do E1 e do E4:

*E1: Parar o projeto de extensão foi um pouco frustrante, porque eu comecei esse projeto de LICOM no semestre passado [...] então eu passei um semestre dando aula, já comecei a gostar, [...] e parar assim quase no começo foi realmente muito difícil.*

*E4: Eu fiquei um pouco frustrado, porque... era o período que eu ia pegar minha última matéria de bacharelado, eu ia fechar o bacharelado já, então tava com planos. Já tava vendo questão de mestrado [...].*

O período de construção da retomada das atividades de ensino de maneira remota emergencial iniciou-se, mais concretamente, com o anúncio desse retorno, seja ainda na forma de “atividades de acolhimento”, no caso específico do LICOM/PLIC da UERJ, ou no caso da UFRJ, o chamado “calendário de formação para o ensino remoto emergencial”, organizado pelo CLAC. A notícia da retomada, por um lado, trouxe um sentimento de volta ao “convívio”, que havia sido interrompido e acarretado a perda do “velho normal” que havia sido perdido, mas, por outro, despertou também sentimentos de desconfiança: E1: “Por um lado, eu fiquei muito feliz, porque eu sentia muita falta e queria ter esse contato. Tanto com os coordenadores, colegas, com o projeto, com os alunos. [...]. Mas por outro lado, fiquei um pouco com pé atrás [...]”.

Além de desconfiados a respeito do que estava por vir, sentimentos como incerteza e mesmo o desamparo assolavam os monitores de ensino e estagiários:

*E2: Eu me senti desamparado também, porque, como é que eu vou fazer isso? Eu não fazia a menor ideia.*

*E4: [...] Eu fiquei meio... incerto, assim, de como ia ser. Obviamente eu achei que era natural, uma hora ou outra a gente ia ter essa questão de aula remota, né?*

As preocupações dos monitores e estagiários relativas à retomada também giraram em torno da questão do acesso a meios digitais por parte dos alunos inscritos nos cursos de alemão do CLAC e do PLIC (lembrando que são projetos voltados à comunidade interna e externa à universidade):

*E5: [...] quando começaram a falar em entrar no ensino virtual, [...] eu não gostei muito da ideia, porque eu senti que muita gente não teria como acompanhar o ensino desse modo, né? Não teria condições de assistir aulas síncronas e ter uma conexão boa, que permitisse isso.*

Uma das maiores inquietações relatadas pelos monitores e estagiários foi no sentido de sua preparação técnica, ou seja, em relação aos conhecimentos relativos às ferramentas para o ensino mediado pela tecnologia, seja porque não se sentiam

preparados para dar aulas nessa modalidade, seja porque não tinham afinidades com TICs (BUZATO, 2009; ARAÚJO e GLOTZ, 2009; RIBEIRO e FREITAS, 2011):

*E1: porque eu tenho uma certa resistência com tecnologia, computador, coisas remotas. Nunca foi uma coisa que eu gostei muito, sabe? Então, fiquei um pouco dividida.*

*E2: Então eu fiquei: “Como é que eu vou lidar com isso?” Principalmente eu, que nunca fui muito... apto com tecnologia. Tudo, todas as coisas envolvendo tecnologia [...].*

Com relação à questão da retomada e a insegurança com o novo e desconhecido que estava por vir, E2, demonstrando traços de autonomia (MONTEIRO et al., 2010; PAIVA, 2006), percebe que possui lacunas em relação a conhecimentos e habilidades para a nova modalidade de ensino e vai em busca de uma resolução ao procurar ajuda dos colegas discentes:

*E2: [...] eu tinha que chegar pros meus colegas de faculdade e falar: “Me ajuda aqui, por favor?” Porque pra mim sempre foi difícil. Eu... Eu demoro muito mais tempo pra aprender uma coisa que outras pessoas levam pouquíssimo tempo.*

Por fim, e de modo geral, os monitores e estagiários não consideravam que o ensino remoto era a forma ideal para retomada das atividades de ensino, mas era o horizonte possível que vislumbravam para dar continuidade, de maneira emergencial, ao que havia sido suspenso pela necessidade de distanciamento social que a pandemia nos impunha, conforme expôs E5: [...] ao mesmo tempo [...], eu tava aceitando que não tinha muito outra alternativa, que não teria outra forma da gente se erguer de novo se não fosse dessa forma, porque a situação não ia se reverter, assim, a voltar a como era, nem tão cedo.

## **4.2 A FASE DE PREPARAÇÃO PARA O ENSINO REMOTO**

Após a notícia da retomada das atividades de ensino de forma remota emergencial, iniciou-se um período de preparação para essas atividades. Assim, foram organizados eventos formativos no âmbito dos dois projetos e foram indicados webinários e cursos que tratassem de temas relativos ao ensino mediado pela tecnologia. Um dos cursos frequentados pelos entrevistados neste estudo foi o curso interinstitucional “Mídias e atividades remotas de ensino em tempos de pandemia” (cf.

seção 3.1), através do qual grande parte dos monitores e estagiários conseguiram vislumbrar um norte para o planejamento e a realização de suas aulas remotas:

*E2: [...] eu consegui ter um ponto de partida. Eu consegui aprender a utilizar novos materiais. [...] eu consegui compreender melhor como funcionam as mídias e como eu poderia aplicar isso [...]. Então como utilizar, quais programas que eu nem conhecia, tudo isso foi muito importante pra que eu conseguisse dar o ponto de partida.*

*E3: Eu achei ótimo o curso de mídia que a gente teve, é... com o pessoal de alemão mesmo. Eu achei ótimo, porque me deu uma boa base, eu tava muito perdida em como dar aula on-line.*

Ainda com relação ao referido curso, E1 relata que a lacuna que tinha em sua “formação digital” (BUZATO, 2009; ARAÚJO e GLOTZ, 2009, RIBEIRO e FREITAS, 2011), no que diz respeito ao manejo das ferramentas tecnológicas para o ensino à distância permaneciam ainda um desafio:

*E1: [...] por mais que a gente nunca tenha passado por isso, a parte didática a gente já tem, a gente sempre tem contato com os orientadores, que são pessoas que sabem da parte didática. Só que eu acho que faltava também essa parte tecnológica, do tipo alguém realmente que entenda da plataforma, é, aonde eu vou clicar quando a câmera não funcionar, quando o microfone não quiser mais funcionar, quando o livro girar de um outro modo que eu não consigo voltar. Sabe, quando eu clicar ali pra escrever e o botão não quiser escrever [...].*

Nesta fase de preparação para a retomada remota, no qual os monitores e estagiários frequentaram webinários e cursos de formação, além de terem tido contato com técnicas, ferramentas e estratégias para aulas mediadas pela tecnologia, puderam experimentar também na prática as limitações e os desafios desta modalidade de ensino, como o cansaço não só mental quanto físico de um longo tempo à frente de uma tela:

*E4: Olha, eu participei daquele curso [...] e eu também vi um webinário, uma vez. É muito cansativo. Foi bom o aprendizado pra eu já me preparar pra volta da UERJ, porque eu aprendi que é muito cansativo ter essas aulas e seminários de forma on-line.*

Outro desafio que puderam perceber na prática, especialmente, na fase das “atividades de acolhimento”, que serviram de preparação para a retomada, foi em relação aos recursos técnicos dos quais seus alunos poderiam dispor para as aulas:

*E4: Não tá dando pra aplicar tudo na prática, né? Na verdade, tô vendo que na prática tem muito mais limitação do que a gente imaginava. [...] Se tivesse todo mundo com computador, notebook, até dava pra gente usar essas outras plataformas, que é só você abrir uma outra guia, não tem problema. Mas com o pessoal do celular fica mais*

*complicado, então eu acabei dando de cara nesse muro, que aí eu tô tendo que adaptar os meus planos.*

Por fim, é importante ressaltar a questão da participação ligada à autonomia (LIBÂNEO, 2001) para a construção dessa nova prática de ensino mediada pela tecnologia, que teve de ser implantada de forma emergencial, considerando-se também a questão da autonomia distribuída (PAIVA, 2006), visando ao compartilhamento de potencialidades e reiterando o papel de mediador do professor, observada nas entrevistas:

*E5: Tá todo mundo, num terreno, assim, vazio e todo mundo tá entrando ali pra construir juntos essa nova realidade. Porque eu acho que ninguém tava preparado pra essa nova realidade [...]. Tá todo mundo agora, por mais experiente que seja, começando do zero. Então eu acho que tá meio que faltando essa perspectiva geral, né, difundida entre todos. [...] Todo mundo tem que se abrir mais pra realmente, colocar mais pra fora o que tá aqui dentro das suas respectivas cabeças e suas ideias e compartilhar e estar aberta a receber as ideias dos outros.”*

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em artigo que discute a tentativa de conciliação entre o planejamento de atividades remotas de ensino e a defesa da universidade pública, Deusdará (2020) ressalta as “escolhas difíceis” e as “circunstâncias complexas” que envolvem a retomada das atividades acadêmicas de ensino em meio ao isolamento social imposto como principal medida sanitária de enfrentamento à pandemia causada pelo Coronavírus.

Podemos identificar diferentes elementos imbricados nas circunstâncias complexas citadas pelo autor: desde a esfera pessoal e familiar de cada membro da comunidade acadêmica; a esfera emocional, que envolve sentimentos como medo, tristeza e preocupação (como bem pudemos verificar nas entrevistas com estudantes realizadas para o presente estudo); o acesso desigual a condições básicas de infraestrutura para a retomada em formato digital das atividades (ambiente doméstico favorável ao estudo, acesso a equipamentos e uma boa conexão com a internet, entre outros aspectos). As escolhas difíceis que giraram (e ainda giram) em torno de decisões como a interrupção ou não de todas as atividades acadêmicas (ensino, pesquisa, extensão); a retomada ou não do calendário regular acadêmico; a retomada ou não das

atividades de ensino em formato remoto, considerando a necessidade de garantir condições mínimas de inclusão a todos os estudantes.

A partir da opção pela retomada dos projetos de extensão voltados para a formação de professores, tanto na UERJ quanto na UFRJ, outro ponto relevante para a discussão é o que está relacionado ao apoio aos extensionistas, monitores de línguas ou estagiários de iniciação à docência, no que diz respeito à sua preparação para esse ensino remoto. Por meio das entrevistas realizadas com os estudantes, foi possível perceber que, mesmo reconhecendo sua melhor compreensão e entendimento sobre as ferramentas de ensino e sobre as alternativas metodológicas para o novo formato das aulas, o conjunto de incertezas e a urgência da situação resultou em um sentimento de muita insegurança entre os estudantes, o que tornou o desafio do retorno ainda maior.

Também é relevante considerar a complexidade da situação, exemplificada, nas falas quase que antagônicas de dois estudantes ouvidos neste estudo. Por um lado, o alívio e satisfação com o retorno, relatado por E2 (“foi um alívio até, quando eu descobri que o CLAC ia voltar, porque eu pensei: “Bom, eu vou ter uma obrigação [...] não vou estar mais à toa”), de outro, a preocupação e ansiedade, principalmente no tocante à possível exclusão de estudantes sem recursos, mencionada por E4 (“quando começaram a falar em entrar no ensino remoto, eu não gostei muito da ideia, porque eu senti que muita gente não teria como acompanhar o ensino desse modo”).

Em relação a esse início de ensino remoto emergencial nos projetos, passou-se a buscar alternativas que viabilizassem esse processo, sendo incluída com mais ênfase nas discussões dos encontros de orientação, a questão do fomento da autonomia no ensino, não só por parte do aprendiz, mas também, mais do que nunca, por parte do professor, em nosso caso, do professor-aluno, isto é, dos monitores de ensino e estagiários de iniciação à docência, considerando a autonomia “vinculada a uma sensibilidade capaz de entender o outro e com disposição para a busca do consenso social”, envolvendo também responsabilidade social, pois “requer compromisso daqueles que participam do processo decisório com questões que vão além de seus próprios interesses” (MONTEIRO et al., 2010, p. 119), o que consideramos ser um aspecto fundamental no contexto que atravessamos.

O início deste artigo destacou o caráter inédito e emergencial da situação na qual todos fomos lançados, salientando uma questão sócio-histórica que consideramos básica se quisermos melhor compreender o atual contexto: o fato de que vivemos em um processo de crise em vários níveis, enormemente agravado pela pandemia. Nesse

sentido, reconhecer a complexidade deste momento, contribuiu para que sejam alçados a um primeiro plano aspectos como o fomento de práticas solidárias e colaborativas entre professores e estudantes e de uma maior abertura para a escuta de nossos pares, colegas e, principalmente, de nossos estudantes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, V. D. L; GLOTZ, R. E. O. O Letramento digital enquanto instrumento de inclusão social e democratização do conhecimento: desafios atuais. **Revista Paidei@Unimes virtual**, v. 2, n. 1, jun. 2009. Disponível em: <https://periodicosunimes.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/85>. Acesso em: 09 Set. 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. **DELTA** [online]. 2009, vol.25, n.1, pp.01-38. Disponível em [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502009000100001&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502009000100001&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 09 set. 2020.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Lingüística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 1, p. 101-122. 2005. Disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/viewFile/15605/9792>. Acesso em: 04 set. 2020.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Editores). **Handbook of qualitative research**. 2 Ed. Thousand Oaks, Califórnia: Sage Publications, 2000.

DEUSDARÁ, B. É possível defender a universidade pública e planejar atividades remotas? **Terapia Política** (online), 20 de julho de 2020. Disponível em <https://terapiapolitica.com.br/2020/07/30/e-possivel-defender-a-universidade-publica-e-planejar-atividades-remotas/>. Acesso em: 10 set. 2020.

LIBÂNEO, J. C. Buscando a qualidade social do ensino. In.: **Organização da Escola – Teoria e Prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MEMPEL, C.; MEHLHORN, G. Datenaufbereitung: Transkription und Annotation. In: Settineri, J. et al. (Org.). **Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache** - eine Einführung. UTB: Paderborn, 2014. p. 147-166.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

MONTEIRO, Marco Aurélio; MONTEIRO, Isabel de Castro; AZEVEDO, Tânia de. “Visões de autonomia do professor e sua influência na prática pedagógica”. **Ensaio**, Belo Horizonte, v.12, n.03, p.117-130, set-dez, 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/epec/v12n3/1983-2117-epec-12-03-00117.pdf>. Acesso em: 06 set. 2020.

PAIVA, Vera Lúcia M. O. “Autonomia e complexidade”. **Linguagem & Ensino**, Vol. 9, No. 1, p. 77-127, 2006. Online: disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15628/9815>. Acesso em: 19 jul. 2020.

RIBEIRO, Mariana Henrichs Ribeiro; FREITAS, Maria Teresa de Assunção Freitas. Letramento digital: um desafio contemporâneo para a educação. **Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, Vol. 16, No 3, p.59-73, set./dez. 2011. Disponível em <https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/398>. Acesso em: 09 set. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Plano de contingência para enfrentamento da pandemia causada pelo novo coronavírus (covid-19)**, abril de 2020. Disponível em <https://coronavirus.ufrj.br/wp-content/uploads/sites/5/2020/04/Plano-de-Contingencia-CC-2020-v1.1.pdf> Acesso em: 10 set. 2020.

\_\_\_\_\_. **Guia da UFRJ para o Ensino Remoto Emergencial 2020**, de julho de 2020. Disponível em [http://portal.nce.ufrj.br/images/documentos/Guia\\_UFRJ\\_Ensino\\_Remoto\\_emergencial\\_2020.pdf](http://portal.nce.ufrj.br/images/documentos/Guia_UFRJ_Ensino_Remoto_emergencial_2020.pdf). Acesso em: 10 set. 2020.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Reitoria. **Circular Reitoria nº 004/2020**, de 29 de março de 2020. Dispõe sobre Mediação Tecnológica e Suspensão das Atividades Acadêmicas Presenciais. Rio de Janeiro: Reitoria, 2020a. Disponível em: <https://www.uerj.br/wp-content/uploads/2020/03/Circular-004-Mediacao-Tecnologica.pdf>. Acesso em: 09 set. 2020.

\_\_\_\_\_. Reitoria. **29o Ato Executivo de Ação Administrativa**, de 22 de maio de 2020. Dispõe sobre o planejamento de retorno às atividades acadêmicas regulares de acordo com as recomendações das autoridades sanitárias e educacionais. Rio de Janeiro: Reitoria, 2020b. Disponível em: <https://www.uerj.br/wp-content/uploads/2020/05/AEDA-29-Planejamento-da-Volta-as-Atividades.pdf>. Acesso em: 09 set. 2020.

\_\_\_\_\_. Reitoria. **Portaria 514**, de 26 de maio de 2020. Rio de Janeiro: Reitoria, 2020. Disponível em: <https://www.uerj.br/wp-content/uploads/2020/05/AEDA-29-Planejamento-da-Volta-as-Atividades.pdf>. Acesso em: 09 set. 2020c.