

Sobre ensino-aprendizagem no contexto da pandemia: o que (não) aprendemos até agora?

Ricardo Tavares Martins¹

Resumo

A pandemia causada pelo novo Coronavírus afetou várias áreas, inclusive a Educação. Com isso, aulas presenciais foram suspensas e deu-se início ao Ensino Remoto Emergencial (ERE) com vistas a cumprir o distanciamento físico/social como forma de combate à propagação do vírus. Então, foi nesse contexto que este trabalho se inscreveu. Trata-se de um relato de experiência de lecionar a língua inglesa no formato ERE numa turma de alunos do Ensino Médio num *campus* de um Instituto Federal localizado em Pernambuco. Objetivamos relatar, analisar e refletir sobre processos de ensino-aprendizagem durante a pandemia, materiais didático-pedagógicos utilizados, ambientes virtuais de aprendizagem e atores envolvidos: aluno(s) e professor(es). Através de uma metodologia de pesquisa qualitativa, os resultados demonstraram necessidade de formação docente inicial/continuada para atuarem nesses novos ambientes, necessidade de maior autonomia discente, adaptação e/ou criação de materiais didático-pedagógicos e necessidade de diversificação de ambientes virtuais de aprendizagem.

Palavras-chave

Ensino; Aprendizagem; Pandemia.

Recebido em: 10/10/2021
Aprovado em: 23/05/2022

¹ Mestre em Linguística no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, Especialista em Ensino da Língua Inglesa pela Universidade Regional do Cariri - URCA (2015) e Graduado em Letras Português-Inglês pela URCA (2012). Atualmente é professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) da rede federal de ensino no Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSPE) Campus Serra Talhada. e-mail: ricardo.martins@ifsertao-pe.edu.br

About teaching-learning in the context of the pandemic: what have we (not) learnt so far?

Abstract

The pandemic caused by the new Coronavirus has affected several areas, including Education. As a result, classroom lessons were suspended and Emergency Remote Teaching (ERT) was started, in order to achieve physical/social distance as a way of combating the spread of the virus. So, it was in this context that this work fitted. This is an experience report of teaching the English language in the ERT format in a class of high school students on a *campus* of a Federal Institute located in Pernambuco. We aim to report, analyze and reflect on teaching-learning processes during the pandemic, didactic-pedagogical materials used, virtual learning environments and actors involved: student(s) and teacher(s). Through a qualitative research methodology, the results demonstrated the need for initial/continuous teacher training to work in these new environments, the need for greater student autonomy, adaptation and/or creation of teaching-pedagogical materials and the need to diversify virtual learning environments.

Keywords

Teaching; Learning; Pandemic.

Introdução

Desde o final do ano de 2019 o mundo enfrenta uma pandemia da COVID-19 causada pelo novo Coronavírus (SARS-CoV-2). No Brasil, a partir de março de 2020, sentimos os seus efeitos. É uma das maiores crises sanitárias da história da humanidade, mas seus impactos vão muito além da esfera sanitária como podemos perceber, por exemplo, na esfera educacional (SANTOS, 2020): aulas presenciais suspensas desde o começo dos efeitos da pandemia no Brasil e que só apenas meses depois começaram a retornar, mas de forma remota emergencial². Então, a partir desse cenário desenhado, é impossível não se pensar a educação nesse contexto; pensar os processos de ensino e aprendizagem, os materiais didático-pedagógicos utilizados nesses processos, os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) tomados como suporte e os atores envolvidos: alunos e professores.

46

Muito embora a relação ensino-aprendizagem em diversas áreas do conhecimento, de uma forma geral, já venha sendo há um certo tempo teorizado e praticado quando se trata do uso de tecnologia digital como forma de mediação, ainda não havíamos experienciado um uso tão frequente e vasto de plataformas digitais para mediação das relações sociais de trabalho, pesquisa, ensino *etc.* A pandemia da COVID-19 obrigou muitos a aderirem a esse novo universo estando preparados ou não. Então, diante da necessidade do isolamento social como prevenção ao novo Coronavírus, as práticas de ensino-aprendizagem deixaram de ser presenciais ou híbridas (ZANOTTO, 2020) e passaram a acontecer de forma totalmente remota (online).

É importante ressaltar que o ensino remoto emergencial/online (HODGES *et al.*, 2020) difere da proposta de educação a distância (EaD). Assim, de acordo com Carvalho e Araújo (2020, p. 2 - 3) podemos definir o ERE e o diferenciar da EaD da seguinte forma:

[...] um conjunto de atividades emergenciais que as escolas estão planejando e executando através de ferramentas virtuais ou outros meios disponíveis, visando minimizar os impactos da suspensão das aulas presenciais, em virtude dos planos de contingência do Ministério da Saúde, Secretarias Estaduais e Municipais de Saúde

² É importante ressaltar que esta é uma visão mais generalista da situação que difere bastante de instituição para instituição e do setor público para o privado. Ou seja, algumas instituições retomaram as aulas de forma remota emergencial tão logo foram suspensas as aulas presenciais e isso foi observado mais comumente no setor privado. Aqui, ressaltamos também que esse retorno não está ligado apenas a questões pedagógicas, mas a questões financeiras, dentre muitas outras.

para evitar a disseminação do novo Coronavírus. Difere, portanto, de uma Educação a Distância (EaD) que dispõe de uma organização, planejamento e lógica de funcionamento própria.

Então, com a possibilidade da oferta remota de ensino, mesmo que emergencial, muitas instituições retornaram as atividades letivas de modo remoto logo um tempo após a suspensão das atividades presenciais. Assim, é dentro desse contexto de ensino remoto emergencial que este trabalho se inscreve. Tratamos aqui de um relato de experiência a partir do que foi experienciado em um mês de ensino remoto emergencial em uma disciplina da educação básica – língua inglesa – de uma turma de alunos do terceiro ano do Ensino Médio de um *campus* de um Instituto Federal do sertão pernambucano.

E por se tratar de um relato de experiência objetivamos, com vistas aos processos de ensino-aprendizagem e aos recursos e atores envolvidos, relatar, analisar e refletir a experiência de ensino e aprendizagem que costumeiramente acontece em ambiente físico de sala de aula, mas que pelas razões mencionadas foi transportada para o virtual. Objetivamos também, ao final deste trabalho, responder à pergunta que o norteia: o que aprendemos ou (ainda) não aprendemos sobre o ensino e a aprendizagem de forma remota emergencial no contexto pandêmico? Para alcançarmos os objetivos aqui propostos utilizamos uma metodologia qualitativa (PAIVA, 2019) cujos dados analisados são o processo de ensino-aprendizagem no contexto da pandemia, o *locus* onde esse processo ocorreu (o virtual/ o AVA), os papéis dos atores envolvidos (professor/aluno) e os materiais didático-pedagógicos utilizados.

Utilizamos como referenciais teóricos os trabalho de Araújo (2020), Barros (2020), Bastos (2020), Bianchi (2019), Carvalho (2020), Demo (2012), Ferreira (2020), Henriques (2020), Moreira (2020), Morgado (2020), Pachecho (2020), Sousa (2020) e Zanotto (2020) para a análise do papel docente e do uso de materiais didático-pedagógicos em ambientes virtuais de aprendizagem; e em Antunes (2014), Leffa (2016), Martinez (2009) e Oliveira (2020) para análise do ambiente virtual de aprendizagem, das questões didáticas e do papel do aluno nesse processo.

Mediante a metodologia escolhida e empregada, juntamente com o referencial teórico citado, organizamos este trabalho da seguinte forma: iniciando com esta introdução, passando à contextualização da situação através do relato de experiência, dando lugar aos resultados e sua discussão e encerrando com as considerações finais.

Contextualização e relato de experiência

O estado de Pernambuco possui numerosas instituições de ensino públicas e privadas e de diferentes esferas: municipal, estadual e federal. Inscrevemos este relato a partir da esfera federal de ensino, que, no estado de Pernambuco, é representada por seis instituições: quatro universidades e dois institutos federais³. Dentre essas seis instituições, o Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSPE) foi a primeira instituição federal do estado de Pernambuco a retornar as aulas de modo remoto após cinco meses de suspensão das atividades letivas presenciais e este relato de experiência se inscreve no período de um mês de aulas remotas na disciplina de língua inglesa⁴.

Muito embora nossa vivência parta de uma disciplina específica gostaríamos de, através deste relato, adotar uma abordagem indutiva que parte do particular para o geral, ou seja, que as vivências a partir da experiência de lecionar Inglês na educação básica de forma remota emergencial nos leve a refletir também a relação ensino-aprendizagem em outras disciplinas escolares, pois existe um elo comum entre todas, ou quase todas, as disciplinas⁵ escolares nesse contexto: elas aconteceram sob o ensino remoto emergencial.

O IFSPE possui sete *campi*⁶ espalhados pelo sertão pernambucano e cada *campus* pôde fazer seu planejamento específico quanto ao retorno das aulas remotas. No

³ São elas: o Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), o Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSPE), a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), a Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFape) e a Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF).

⁴ A disciplina de língua inglesa tomada como base para este relato é uma disciplina da educação básica com carga horária de 30 h/a semestrais que foi ministrada no primeiro ciclo de aulas remotas da turma de terceiro ano do Ensino Médio Integrado em Logística composta de 36 alunos.

⁵ Referimo-nos aqui ao fato de os IFs ofertarem disciplinas da educação básica e disciplinas da educação técnica/tecnológica. Por esse motivo, algumas disciplinas não puderam ser ofertadas através do ERE pela necessidade de laboratórios ou atividades práticas presenciais.

⁶ São eles: Petrolina (zona urbana), Petrolina (zona rural), Santa Maria da Boa Vista, Salgueiro, Ouricuri, Floresta e Serra Talhada; além da reitoria que fica localizada em Petrolina.

nosso caso, falamos a partir do *campus* Serra Talhada que optou em seu planejamento dividir as disciplinas por ciclos com duração de, mais ou menos, um mês cada ciclo e com a oferta de três a quatro disciplinas por ciclo. Foi escolhido o Google *Classroom* e suas funcionalidades para a oferta das disciplinas, pois a instituição possui o *G Suite* para Educação que facilitou o acesso e o uso dos serviços Google. Então, dentro desse contexto, deu-se início ao ensino remoto emergencial.

Com o início do ERE, muitos saberes foram movimentados para dar de conta dessa situação nova e das problemáticas envoltas e um desses saberes diz respeito ao ensino e à aprendizagem. Sabemos que toda proposta de ensino-aprendizagem, seja ela remota emergencial, EaD ou presencial, é, em sua essência, desafiadora. Contudo, conforme afirma Zanotto (2020), a proposta de ensino-aprendizagem mediada por tecnologia digital é ainda mais desafiadora pela novidade do campo, pelos materiais didático-pedagógicos empregados e pelas práticas escolhidas e aplicadas. Somado a isso, a situação de ensino-aprendizagem remoto emergencial, que foi impulsionada pela pandemia, pegou muitos agentes (professores e alunos) despreparados que tiveram de buscar formas de atuar nesses novos ambientes como bem citado por Ribeiro (2020, p. 3):

Profissionais de todas as disciplinas do currículo, com experiências diferentes e desiguais com tecnologias digitais, foram obrigados a converter suas aulas presenciais em tarefas remotas, ministrando-as por meio de vídeos gravados, *lives* e outros recursos, em muitos casos fazendo isso pela primeira vez.

Por isso, no tocante à tarefa do ensino tivemos que passar por treinamento e formação para atuar no ambiente virtual e conhecer suas particularidades de usos metodológicos - que são características desse tipo de ambiente (MARTINEZ, 2009) - e dentro desse ambiente escolher os locais de mediação com suas características próprias também. Tivemos, então, que realizar treinamento e formação de modo mais geral sobre a educação em ambientes virtuais (ANTUNES, 2014) e de modo mais pontual sobre plataformas digitais específicas de ensino-aprendizagem. Essa formação não foi restrita à disciplina de língua inglesa, mas expandida para todas as disciplinas e professores que atuaram nos ciclos ao longo do semestre letivo remoto; e não apenas do *campus* Serra Talhada, mas de todos os outros *campi* do IFSPE.

Após treinamento e formação, as aulas iniciaram na plataforma do Google *Classroom* juntamente com outras ferramentas que a plataforma oferecia como o *meet* e o *forms*. O *meet* foi muito usado para os encontros síncronos com os alunos e o *forms* foi bastante utilizado para os exercícios propostos. A escolha da plataforma mencionada levou em consideração não apenas questões pedagógicas, mas também questões de logística e acesso, pois o Google, durante a pandemia, disponibilizou muitos dos seus serviços de modo gratuito⁷. Esse fato ajudou a garantir ainda mais o acesso de todos os alunos às aulas; além disso, como já mencionado anteriormente, o IFSPE possui o *G Suite* do Google para Educação que possui diversas ferramentas para os servidores e alunos da instituição.

No tocante à aprendizagem, no caso dos alunos, houve também encontros e formações para eles. Esses encontros e formações foram ofertados pela gestão escolar do *campus* Serra Talhada (coordenações, departamentos, *etc.*) que os orientaram sobre os ambientes virtuais de aprendizagem que foram utilizados, suas funcionalidades e a organização das aulas por ciclos. Eles, os alunos, tiveram uma experiência mista, mas avaliamos como exitosa. Logo nos primeiros dias de aula alguns alunos já conheciam as plataformas utilizadas e não demonstraram dificuldades ao usá-las, além do fato de terem passado por treinamento para usar essas plataformas. Apenas alguns poucos tiveram dificuldades pontuais no uso, o que foi constatado através de perguntas feitas por eles no início das aulas e dentro do Google *Classroom* (dúvidas sobre as plataformas e comandos, por exemplo).

Outra problemática vigente foi a produção e o uso de materiais didático-pedagógicos para planejamento e execução das aulas de língua inglesa e também para avaliação da aprendizagem (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020). A produção de material teve que ser adaptada para o virtual, pois de modo presencial usávamos um livro didático de língua estrangeira do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e não foi possível apenas replicar o material do ensino presencial no ensino remoto emergencial. Em parte, o virtual/digital propiciou trabalhar com materiais únicos para esse espaço como vídeos, imagens, áudios que propiciaram a produção de gêneros textuais diversos que foram de grande valia para execução das atividades

⁷ <https://tecnoblog.net/329737/os-aplicativos-gratis-durante-a-pandemia-do-novo-coronavirus-covid-19/>. Acesso em 10 Out. 2021.

pedagógicas. Assim, os alunos puderam fazer quizzes, usar aplicativos, *links* interativos, jogos (*gamefication*), entre muitos outros gêneros.

Por outro lado, o ambiente de sala de aula virtual pareceu ter bloqueado a interação da maioria dos participantes, pelo menos a interação síncrona. As interações, quando aconteciam no *meet* durante a aula síncrona, eram sempre dos mesmos alunos; e entre o microfone e o chat, este último era sempre mais usado. As interações que não aconteciam no momento da aula se transportavam para o Google *Classroom* quando os discentes iam resolver exercícios lá postados. Naquele ambiente eles postavam suas dúvidas e então a interação, de forma assíncrona, surgia. Essa falta de interação síncrona já era esperada, pois mesmo presencialmente a interação na sala de aula de língua inglesa é bastante tímida porque a maioria dos alunos tem medo ou vergonha de interagir nessa língua. A língua inglesa nesse novo ambiente totalmente remoto, nesse caso específico da interação, apenas corroborou com o presencial.

Após os treinamentos de docentes/discentes e fim das atividades letivas da disciplina de língua inglesa para o primeiro semestre do ano (2020.1), pudemos concluir que houve grande participação dos alunos no primeiro ciclo. Isso foi perceptível pela participação nas aulas (pelo menos de forma assíncrona mais efetivamente), na resolução dos exercícios, trabalhos e avaliações. Para se ter uma ideia, da turma de 36 alunos apenas 3 não cumpriram as exigências do ciclo.

Resultados e discussões

Como dito anteriormente, este relato de experiência e os dados analisados fazem parte de uma vivência atrelada à experiência de lecionar Inglês de forma remota emergencial numa turma de Ensino Médio da educação básica de um *campus* de um Instituto Federal localizado no sertão pernambucano. Contudo, gostaríamos que a discussão fosse levada além dessa disciplina e dessa experiência, pois são questões que se circunscrevem em outras disciplinas que também passaram por momentos de ensino remoto emergencial e que reverberam também no pós-pandêmico.

De fato, é indubitável que a pandemia trouxe inúmeras mudanças; mudanças tantas que sequer cabem num único texto como este. Mudanças no ensino, na

aprendizagem, no ambiente de aprendizagem e interação com a presença massiva da tecnologia digital, conforme podemos ver em Ferreira e Bastos (2020, p. 117):

O aparecimento da COVID-19 trouxe mudanças na forma de ensino, de aprendizagem e avaliação das aprendizagens [...]. Mudanças estas que passaram por uma maior inclusão das tecnologias da informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem, pois, passou a ser a distância com o recurso a plataformas online e a ferramentas digitais.

Dessa forma, a partir da experiência e dos dados pudemos perceber a necessidade de haver mudanças para enfrentar essa nova realidade educacional: mudanças nos papéis desempenhados por professores e alunos, mudanças nos materiais didático-pedagógicos e atenção aos ambientes virtuais de aprendizagem.

A figura 1, a seguir, mostra algumas variáveis que estiveram atreladas aos processos educativos durante o contexto pandêmico. Obviamente, a figura esboça um breve compilado sem intenção de esgotar o tema, uma vez que as variantes para o contexto pandêmico foram inúmeras e não teríamos espaço para discutir todas elas neste texto.

FIG. 1: variáveis educacionais no contexto pandêmico



Fonte: próprio autor (2021)

Discutiremos algumas dessas questões e dessas variáveis nos subitens a seguir: ensino (professor, didática), aprendizagem (aluno), material didático-pedagógico e ambiente virtual de aprendizagem - AVA.

Ensino

Quando falamos de ensino, remetemos à figura do professor. O professor do presencial precisou, de fato, se adaptar ao remoto como dizem Ferreira e Bastos (2020, p. 112) ao afirmarem não ser mais possível “perspetivar o papel do professor como o transmissor de conhecimentos, devendo, antes, assumir o papel de facilitador e de mediador da aprendizagem”. Esse novo professor precisa aprender a lidar com as tecnologias da informação, plataformas digitais de ensino, novos gêneros textuais, novos processos de aprendizagem (aprendizagem dele próprio também e não apenas do aluno) e avaliação desses processos. Ou seja, são necessárias (novas?) práticas de letramento (digital) para atuar de forma condizente com a nova realidade, tendo em vista que o que foi aprendido a partir das práticas de letramentos no ERE também poderá integrar a prática docente no pós-pandêmico. Esse foi o caso dos professores do *campus* Serra Talhada, incluso o da disciplina deste relato, ao tomarem espaço na participação de treinamentos, oficinas, palestras *etc.* com o intuito de melhor agir no novo contexto de ensino que se iniciava com a pandemia e na sua reverberação no pós-pandêmico.

Essa necessidade de mudança na postura docente em relação às tecnologias digitais da informação e comunicação - as TDIC - não é um discurso novo no Brasil. Pelo menos desde a década de 1990, ele já circulava entre nós (RIBEIRO, 2020). A pandemia apenas o deixou mais exposto e visível e escancarou as mudanças que entraram em campo, como esclarecem Ferreira e Bastos (2020, p. 112):

A concretização do ensino por plataformas online exigiu dos professores um esforço de adaptação dos meios de ensino, reconfigurando a preparação das aulas, utilizando métodos de ensino e aprendizagem alternativos e outros recursos didáticos e mudando os papéis de alunos nesse processo.

Obviamente a formação docente para atuar nesses ambientes digitais não parte de uma simples vontade do professor, mas deve partir também de outros lugares; lugares que enxerguem a formação inicial e continuada para atuar em ambientes cada vez mais tecnológico-digitais; formação que inicia nos bancos das universidades com

disciplinas que abordem questões tecnológico-digitais e a prática docente e que continua mesmo com professores que já possuem muitos anos de experiência, pois a velocidade das mudanças acompanha a velocidade tecnológica/digital, daí a necessidade de formação continuada.

Além das formações docentes, seja inicial ou continuada, não descartamos o compartilhamento de experiências entre docentes. Acreditamos que essa sempre foi uma prática de grande valia, sobretudo como o foi no momento inédito de ensino remoto emergencial. No nosso caso específico da disciplina de língua inglesa foi importante ouvir outros docentes/colegas do mesmo *campus*, da mesma área (línguas) ou não, sobre os desafios, acertos e erros ao longo do ERE. Essa escuta ajudou na preparação das aulas tentando antecipar o que funciona e o que não funciona com os alunos no ERE, tentando repetir ou adaptar experiências exitosas de outras disciplinas e tentando evitar aquilo que não foi tão proveitoso.

Aprendizagem

Quando falamos de aprendizagem, remetemos à figura do aluno. A pandemia demandou um novo tipo de aluno também, pois ele precisou cada vez mais assumir um papel diferente, mais ativo e autônomo em relação ao professor. Precisou assumir o mesmo compromisso do presencial no processo de aprendizagem: comparecer às aulas, mesmo que de forma síncrona ou assíncrona. Buscar também outras fontes de estudo, sempre que possível, além daquelas ofertadas por seus professores. Usar os materiais multimídias, como o celular, por exemplo, para aprendizagem e não apenas para uso recreativo. Na disciplina de língua inglesa os encorajamos a usar os materiais multimídias, como o celular, por exemplo, para incorporar jogos (*gamefication*) à aprendizagem da língua inglesa e usar aplicativos de aprendizagem de idiomas para desenvolver vocabulário, pronúncia, *etc.*

Mas apesar da autonomia apregoada ao estudante durante a pandemia, ele não precisou estar só no processo de aprendizagem. Levando em consideração que este aluno esteve, provavelmente, em casa, a presença da família pôde ser um fator de ajuda à aprendizagem. Assim, o aluno pôde contar com os pais/responsáveis ou irmãos/parentes nesse processo, além de parcerias com colegas para o desenvolvimento de atividades, troca de ideais e experiências. O aluno precisou ser

capaz de tomar essas iniciativas a fim de ajudar na garantia do seu processo de aprendizagem. Para a disciplina de língua inglesa criamos redes/grupos de aprendizagem através de redes sociais para interação e compartilhamento entre aluno-aluno e aluno-professor, a fim de expandir o contanto e a aprendizagem para além dos poucos minutos de aula síncrona.

Obviamente, cada aluno é único e diferente em suas subjetividades e condições de vida. A pandemia deixou mais claro do que nunca como são as questões de acesso à educação de forma mais efetiva. Isso ficou claro, por exemplo, nas formas de acesso à educação de alunos de redes privada e pública, zonas urbana e rural, *etc.* e naturalmente essas questões não escapam à aprendizagem. Dentro do nosso próprio *campus* a discrepância de acesso a tecnologias digitais já era bastante visível mesmo antes da pandemia. Além disso, o estudante pôde sempre contar com seus professores e equipe pedagógica da escola, pois por mais que a autonomia discente seja uma demanda atual ela não podia implicar na solidão do aluno no processo de aprendizagem.

Material didático-pedagógico

Para o material didático-pedagógico, chegamos à conclusão, a partir de nossa experiência com a língua inglesa, que ele deve ser diversificado e propiciar a autonomia do estudante ao empregar metodologias diversas que o ajudem a iniciar e completar o processo de aprendizagem, dando espaço para que o professor atue como mediador desse processo. Em um contexto ideal, o material deve ser pensado para o ambiente no qual será empregado, mas pela necessidade de em tão pouco tempo retornar as aulas remotas a adaptação de material respondeu mais rapidamente a essa necessidade. Para essa adaptação, foi preciso levar em consideração diversos fatores como o nível de educação - básico ou superior, por exemplo -, o perfil do alunado, seus interesses de aprendizagem, *etc.* Não podemos esquecer também da diversificação desse material: apenas o uso de textos em arquivos como *pdf* ou *word* é insuficiente, mas uma gama de materiais como vídeos, imagens, *links* interativos, jogos (*gamefication*), *etc.* corroboraram com uma aprendizagem mais efetiva e mais ligada ao contexto de ensino remoto emergencial.

Além disso, a quantidade de conteúdos que os alunos recebem deve integrar o material didático-pedagógico como uma de suas preocupações. Tendo a internet muitas vezes como base para o estudo, ainda mais como o foi durante o período pandêmico, não é difícil se perder na quantidade de conteúdos disponíveis em diversas formas. O material didático-pedagógico bem pensado, estruturado e escolhido pelo professor pode ajudar a garantir que chegue ao aluno apenas o necessário, sem que haja excesso. Às vezes menos é mais.

Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA

Os ambientes virtuais de aprendizagem desempenharam um papel importante ao, em tese, substituir a sala de aula física e possibilitar a hospedagem dos materiais didático-pedagógicos, bem como permitir as relações entre os sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem de forma síncrona e assíncrona.

Apesar de haver ambientes virtuais de aprendizagem desenhados exclusivamente para fins educativos, como o próprio *Google Classroom* citado neste relato e a plataforma *Moodle*, outros ambientes também puderam assumir a função de ambiente virtual de aprendizagem. Assim, muitas plataformas como as redes sociais (LEFFA, 2016) puderam compor um ambiente de aprendizagem: *Facebook*, *Instagram*, *Whatsapp*, dentre outras foram, para nós, alternativas quando da impossibilidade de uso de plataformas convencionais. O *Whatsapp* fez bastante diferença na execução da disciplina de língua inglesa para a turma do terceiro ano do Ensino Médio Integrado em Logística, parte do objeto deste relato. Apesar de o *Google Classroom* ter sido o principal AVA, usamos também redes sociais de uso comum entre docente e discente a fim de tentar garantir as interações necessárias ao processo de ensino-aprendizagem.

Além das razões já citadas, destacamos o fato de as redes sociais, como ambientes virtuais de aprendizagem, também terem um fácil manuseio através de *smartphones*. Em parte porque as redes sociais tem um design direcionado aos *smartphones* que, no nosso caso, foram muito mais utilizados pelos nossos alunos tendo em vista questões de acesso a esses dispositivos (o celular acaba sendo mais acessível

financeiramente para muitos alunos do que um computador que, em média, custa mais caro).

Sendo assim, ao cumprir nossos objetivos de relatar e analisar os papéis de sujeitos, lugares, materiais e práticas de ensino-aprendizagem pudemos perceber que as maiores dificuldades advieram da mudança brusca do presencial para o virtual através do ensino remoto emergencial (HODGES *et al.* 2020) e por ter se tratado de uma situação nova sem o tempo necessário à adaptação e ao treinamento para atuar nesse ambiente e nessas condições, isso nos levou ao problema deste relato: a relação ensino-aprendizagem através do remoto em tempos pandêmicos. Ribeiro (2020, p. 17) faz uma reflexão sobre essa questão a qual achamos importante trazer aqui:

Do fim do século XX, já seria possível que tecnologias digitais integrassem a educação sem dispensar aulas presenciais ou substituir professores, mas agregando possibilidades ao que já se fazia de bom. Uma espécie de ensino híbrido poderia nos ter acostumado a todos/todas com pesquisas, leituras, escritas, diálogos e negociações, áudios, vídeos, ambientes imersivos, imagens que permitissem novos acessos, novas aprendizagens, mais possibilidades e maior agência e colaboração, em algumas situações (não todas e nem indiscriminadamente, para isso serve pensar na diversidade, negociar e arbitrar).

Então, como não fizemos essa adaptação paulatina, como nas palavras de Ribeiro (*op. cit.*), muitos problemas surgiram, pois não experienciamos muitas práticas que poderiam ter ajudado a melhor enfrentar o ensino remoto emergencial. Assim, de forma abrupta, tivemos que escolher, adaptar e até produzir materiais didático-pedagógicos adequados para esse novo ambiente; tivemos que pensar a aplicação/o uso desses materiais, ou seja, a nossa didática, e tivemos também que pensar os sujeitos e suas práticas nesse novo ambiente, tendo em vista a novidade do campo.

Essa entrada repentina no ERE e a necessidade rápida de capacitação para ensinar e aprender nesses novos ambientes podem ter causado alguns problemas para as variantes envolvidas nos processos educativos: materiais didático-pedagógicos, plataformas de apoio (AVAs) e agentes envolvidos - professores e alunos. Contudo, alguns dos problemas mencionados foram passíveis de solução e alguns casos demonstrados neste relato de experiência comprovam esse fato. O início se demonstrou mais turbulento, mas o passar do tempo, o contato e o uso das ferramentas digitais se puseram como aliados desse novo tipo de ensino-

aprendizagem que se mostrou como recorrente de agora em diante. Ferreira e Bastos (2020, p. 115) destacam ainda mais alguns pontos importantes que podem surgir a partir do contexto pandêmico e reverberar no contexto pós-pandêmico:

De fato, o contexto da pandemia terá contribuído para a aceleração da integração das TIC no processo de ensino e aprendizagem, criando oportunidades para a mudança de métodos de ensino e aprendizagem, dos papéis do professor e dos estudantes nesse processo e terá, ainda, contribuído para que a comunicação e a aprendizagem se tornassem ubíquas. Dois anos após o início do ERE e agora praticamente com o seu fim, podemos lançar um olhar de volta ao início e perceber como, mesmo com todas as dificuldades, o ERE foi possível mediante esforço hercúleo de gestores, professores, alunos, e muitos outros envolvidos na tentativa de oferta de educação, mesmo num momento bastante incerto como foi o período pandêmico.

A mediação tecnológica possibilitou as relações de ensino-aprendizagem, mesmo que não tenha acontecido de forma ideal. Tudo que foi vivido e experienciado pode, agora, tomar lugar no pós-pandêmico de volta ao presencial: novas tecnologias, novas metodologias e suas formas de avaliação, modos de interação, aprendizagem colaborativa a distância, uso de ferramentas digitais aplicadas ao ensino-aprendizagem, *etc.* sempre na busca da garantia da melhor oferta de educação para todos.

Considerações finais

O ensino-aprendizagem mediado por tecnologia, como vimos, já vem há certo tempo se apresentando como uma tendência. É uma constante em várias áreas do conhecimento, não apenas na área de linguagens, que é o campo no qual se insere este relato. Além disso, a relação ensino-aprendizagem, de forma geral, é sempre desafiadora e a partir de como ela vai se especificando, assim também vão suas características e dessa forma o ensino e a aprendizagem presenciais vão se diferenciando do ensino e aprendizagem virtuais, ao passo que as práticas e materiais usados em ambos os ambientes - virtual e presencial - são diferentes (DEMO, 2012), assim como também o modo que os sujeitos (inter)agem nesses ambientes é diferente.

Pelo que experienciamos durante o ERE na turma objeto deste relato (bem como em outras turmas ao longo do período pandêmico), arriscamos dizer que o ensino e a aprendizagem nesses moldes, no mínimo, híbridos vieram para ficar e o contexto pandêmico acelerou a entrada de muitos nesse ambiente altamente tecnológico, mas apesar dessa tendência cada vez mais tecnológica na educação corroboramos com Morgado, Sousa e Pacheco (2020) com o fato de que os recursos tecnológicos jamais substituirão as relações pedagógicas presenciais, bem como a partilha e a construção de valores, atitudes e competências que apenas o presencial pode propiciar.

Então, tendo o contexto pandêmico trazido alguns problemas, mas também oportunidades de mudanças, o que (não) aprendemos até agora sobre o ensino e a aprendizagem no contexto da pandemia, bem como para o contexto pós-pandêmico? Aprendemos que precisamos nos reinventar, alunos e professores, em nossas práticas e papéis assumidos. Não podemos ser o mesmo professor do presencial do período pré-pandêmico (nem o aluno ser o mesmo aluno do período pré-pandêmico), pois é bem provável que o/a ensino/aprendizagem não funcione mais da mesma forma. Precisamos estreitar o diálogo aluno-aluno, aluno-professor e o diálogo professor-professor para a troca de experiências. Precisamos que nossos alunos, mais do que nunca, desenvolvam suas autonomias e sejam responsáveis por suas aprendizagens, a partir da figura facilitadora do professor. Aprendemos também que novos ambientes exigem novas práticas e novos materiais didático-pedagógicos; nem sempre vai adiantar transpor práticas e materiais do presencial para o virtual e vice-versa; daí surge a necessidade de apostarmos numa formação continuada docente para que possamos acompanhar o passo nesses novos ambientes de aprendizagem e aprender a lidar com materiais didático-pedagógicos cada vez mais específicos que surgem juntamente com esses novos ambientes.

Mas, para além do pedagógico, esperamos ter aprendido que nesse momento de pós-pandemia devemos mais do que nunca ser humanos e entender que somos diferentes em nossas práticas e nossas formas de ensinar e aprender. Esperamos ter aprendido a ter empatia com os nossos colegas de profissão e nossos alunos e que o acesso ao ensino remoto emergencial não foi uma realidade unívoca e que há, ainda, muitas

realidades a serem contempladas, pois a pandemia não afetou a todos da mesma forma tendo em vista as diversas realidades existentes.

Esperamos ter aprendido, pelo menos um pouco, sobre tudo que foi discutido aqui acerca do ensino-aprendizagem no contexto da pandemia e caso não tenhamos aprendido ainda que reflitamos a seu respeito em busca dessa aprendizagem para construirmos cada vez mais uma educação melhor para um mundo pós-pandemia. O ensino no contexto pandêmico foi um momento de aprendizagem não apenas para os alunos, mas também para quem os ensinam, ou seja, os professores, mas que tenhamos em mente que essa aprendizagem, naquele tempo e naquelas condições, foi muito mais um processo do que um resultado; foi muito mais um caminho a percorrer do que um lugar a chegar.

Referências

ANTUNES, C. *Introdução à Educação*. 1ª ed. São Paulo: Paulus, 2014.

BIANCHI, P. C. F. *Docência em EaD: Desafios da avaliação*. São Carlos: Portal de Cursos Abertos da Universidade Federal de São Carlos-PoCA-UFSCar, 2019.

CARVALHO, E. M. S.; ARAÚJO, G. C. Ensino remoto, saberes e formação docente: uma reflexão necessária. *Revista Cocar*, PA, v. 14 n. 30 set./dez. 2020. p.1-19.

DEMO, P. *Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. 28 p. Série Documental. Textos para Discussão, ISSN 1414-0640.

FERREIRA, C. A.; BASTOS, A. M. Ensino, aprendizagem e avaliação no contexto da pandemia: percepções de formadores de futuros professores. *Laplage em Revista*, SP, v. 6, n. 3, set./dez. 2020. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220202063922>. p. 109 - 119.

HODGES, C. *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. Março, 2020. Acesso: 30 set. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.

LEFFA, J. A. V. *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

MARTINEZ, P. *Didática de línguas estrangeiras*. Tradução Marco Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, SP, n. 34, jan./abr. 2020. <https://doi.org/10.5585/Dialogia.N34.17123>. p. 351-364.

MORGADO, J. C.; SOUSA, J.; PACHECO, J. A. Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, 2020.

OLIVEIRA, V. H. N. O antes, o agora e o depois: alguns desafios para a educação básica frente à pandemia de COVID-19. *Boletim de Conjuntura*, RR, Ano II, v. 3, n. 9, set. 2020.

PAIVA, V. L. M. O. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

RIBEIRO, A. E. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. *Diálogo das Letras*. Pau dos Ferros - RN, v. 9, p. 1 - 19, 2020.

SANTOS, B. S. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2020.

ZANOTTO, M. A. C. Docência em EaD: Planejamento Pedagógico de Disciplinas - *Material de Apoio ao Planejamento Pedagógico*. São Carlos: Secretaria Geral de Educação a Distância da Universidade Federal de São Carlos - SEaD/UFSCar, 2020.