

Estágio supervisionado entre os caminhos traçados e os percorridos durante a pandemia

Teaching practicum between the itinerary planned and those walked during the pandemic

Práctica supervisada entre los caminos trazados y aquellos recorridos durante la pandemia

Raquel Carolina D'Ely

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis/SC – Brasil

Kyria Finardi

Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória/ES – Brasil

Resumo

Neste ensaio, propomos uma reflexão sobre o uso da tecnologia no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, mais especificamente, no processo de formação inicial de professores de inglês. O contexto é o estágio supervisionado em uma universidade federal brasileira, situando a reflexão a partir dos fazeres pedagógicos da equipe envolvida nessa disciplina, durante o semestre 2021.02. Esse momento ainda estava marcado pela pandemia, que afetou drasticamente nossa percepção de tempo e espaço, bem como nossa experiência docente. Além do detalhamento dos caminhos trilhados e percorridos pela equipe pedagógica envolvida na disciplina, trazemos considerações acerca do impacto do uso da tecnologia nesse contexto, do uso da língua estrangeira nas interações no formato remoto, da ausência de oportunidade de prática e do afastamento do campo do estágio - a escola pública. Destaca-se a importância do contato presencial nesse contexto específico de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Estágio supervisionado, Formação de professores, Tecnologia, Pandemia

Abstract

This essay proposes a reflection on the use of technology in language teaching-learning, focusing on English teacher training. The research context is the supervised practicum in a Brazilian federal university. We situate our reflections based on the pedagogical interventions undertaken by the teaching staff involved during the second semester of 2022. It was a pandemic time, which drastically affected our perception of time and space, and, consequently, our teaching experience. Besides providing a detailed account of the roads taken by the teaching staff; we discuss the technology impact in this context, the use of foreign language in a remote way, and the lack of opportunity for practice in the public school. From this situation, we highlight the importance of face to face opportunities in this specific learning/teaching context.

Keywords: Practicum, Teacher training, Technology, Pandemic

Resumen

En este ensayo proponemos una reflexión sobre el uso de la tecnología en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, más específicamente en el proceso de formación inicial de los profesores de inglés. El contexto es la práctica supervisada de una

universidad federal brasileña, ubicando la reflexión a partir de las acciones pedagógicas del equipo involucrado en esa asignatura durante el semestre 2021/2, aún marcado por la pandemia que afectó drásticamente nuestra percepción del tiempo y del espacio, así como nuestra experiencia docente. Además de detallar los caminos recorridos y seguidos por el equipo pedagógico involucrado en la asignatura, traemos consideraciones sobre el impacto del uso de la tecnología en este contexto, del uso de la lengua extranjera en las interacciones en el formato remoto, de la ausencia de oportunidad para la práctica y de la distancia del campo de prácticas – la escuela pública. Se destaca la importancia del contacto presencial en este contexto específico de enseñanza-aprendizaje.

Palabras-clave: Práctica supervisada, Formación de profesores, Tecnología, Pandemia

1. Introdução

O uso da tecnologia se incorporou no campo do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras há algum tempo (TUMOLO; FINARDI, 2022). Seu uso, indubitavelmente, alterou a forma de aprendermos e ensinarmos, mas “mudanças na educação não devem ser tão somente entendidas tendo por base o uso de novos recursos tecnológicos” (D’ELY; GUARÁ-RAVARES, 2014, p. 12, tradução nossa).

No entanto, particularmente pensando nos desafios impostos pela pandemia (AMORIM; CÓ; FINARDI, 2021; CÓ; AMORIM; FINARDI, 2020; FINARDI; SEVILLA-PAVÓN, 2021), foi necessário incorporar novos contextos significativos para práticas de ensino e aprendizado (TYLER; FINARDI, 2021; SEVILLA-PAVÓN; FINARDI, 2022) que não fossem aqueles dos contextos tradicionais, face a face (GARCIA; GARCIA; SCHINAIDER, 2022). Isso possibilitou a construção de novos saberes acerca da tecnologia, mas também impôs inúmeros desafios para os envolvidos no processo de aprender e ensinar (ESPINDOLA; PEREIRA, 2022).

O ensino a distância (doravante EaD), ou ensino remoto, não constitui novidade, já que, de acordo com Costa e Teixeira (2021), é possível identificar cursos ofertados através de cartas, rádio e pela televisão há quase um século. Logo, importa notar que o ensino remoto emergencial (doravante ERE), definido como um (novo) modelo de instrução que sofre alterações por conta de condições de crise (HODGES *et al.*, 2020), não é uma forma de EaD, já que não foi pensado nem planejado para acontecer de maneira remota, enquanto o EaD, sim. Antes, o ERE é um ensino presencial que teve que ser adaptado, às

pressas, ao formato remoto, em virtude da necessidade de isolamento social (CARVALHO *et al.*, 2022; ESPÍNDOLA; PEREIRA, 2022).

Apesar das diferentes motivações e ressalvas em relação à adoção de uma docência *on-line*, podemos identificar duas justificativas para o EaD. A primeira associada à ideia da democratização da educação e, a segunda, por uma necessidade de abolir as restrições de isolamento impostas pela pandemia.

No momento em que escrevemos este texto, esbarramos em questões que já haviam sido colocadas há algum tempo durante o *boom* da EaD no Brasil. Elas perpassam o fato de que, apesar do potencial da tecnologia para abolir restrições de espaço e tempo, há entraves no tocante ao acesso à tecnologia e à formação de professores e profissionais em movimentos educacionais significativos (KENSKI, 2010).

Nos tempos pandêmicos de *fake news* e descrédito da ciência que vivemos, pensar em uma educação *on-line* requer a desconstrução de mitos, como o de que a tecnologia vai solucionar os problemas atuais da educação. Outro mito é o de que a inovação está na tecnologia, e não nas mudanças e escolhas metodológicas que darão, por conseguinte, suporte aos novos fazeres (e saberes). Podemos ainda citar o mito de que o que se ensina é o que se aprende e que pode se traduzir na relação complexa entre processos e produto na educação, buscando, sobretudo, que os aprendizes caminhem para além do conhecimento (teórico) construído (KENSKI, 2010).

Portanto, o uso da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem, em qualquer tempo, impõe, por si só, inúmeros desafios, já que as “imposições” de mudança na ação docente (e aqui também colocamos em foco a ação discente) precisam ser acompanhadas pela reformulação do processo educacional como um todo (KENSKI, 2010).

Nesse âmbito, evidencia-se a concepção do aprender e ensinar como prática colaborativa, participativa, emancipatória, que se afasta do conceito de uma educação bancária (FREIRE, 1970). Ganha destaque o conceito do professor coletivo (aquele que sai do centro do processo), o aluno autônomo (aquele que se responsabiliza e é ativo ante seu aprender) e o ensino que responde ao aprendizado e o apoia (MOORE, 1972; 2007; LAPPA, 2008).

É com esse olhar diante da relação pedagogia e tecnologia que refletimos sobre nosso contexto de ensino e aprendizado, construído ao longo do segundo semestre de 2021. Ainda marcado pela pandemia, vivia-se um contexto de formação de professores caracterizado pela filosofia do fazer para aprender (DEWEY, 1963), da importância da práxis (FREIRE, 1970) concebida e construída em fazeres pedagógicos informados, teorizando a partir da prática (TAGATA, 2018), e do professor (crítico) reflexivo (SCHON, 1983; 2000; WALLACE, 1991; GIMENEZ; ARRUDA; LUVIZARI, 2004)

2. Estágio supervisionado: os caminhos trilhados pela equipe pedagógica

A disciplina estágio supervisionado no contexto deste ensaio é ofertada pelo Centro de Educação do curso língua inglesa e literatura de língua inglesa. Ele é responsável pela oferta de disciplinas de estágio supervisionado curricular obrigatório para todas as licenciaturas da universidade em foco. A carga horária semestral da disciplina é de 200 horas (parte teórica - 120 horas/ parte prática - 80 horas), e, no semestre 2021.2, essa disciplina foi ofertada no formato ERE tendo os seguintes objetivos:

- Vivenciar a coparticipação da regência no ensino remoto da língua inglesa na educação básica;
- Identificar as metodologias de ensino e a relação teórico/práticas nas diversas realidades de ensino provocadas pelo isolamento social;
- Acompanhar as ações pedagógicas, voltadas para o ensino da língua inglesa e seus desdobramentos decorrentes do período de isolamento;
- Identificar as estratégias utilizadas para o ensino remoto da língua inglesa durante a pandemia;
- Atuar na seleção, organização de conteúdos e produção de material didático para o ensino da língua inglesa de forma remota;
- Analisar criticamente os processos educativos e didático-pedagógicos que ocorrem durante o período de isolamento social.

Para o alcance dos objetivos supracitados, a disciplina contou com a condução da professora responsável e com a colaboração de quatro orientandos (três de doutorado e um de mestrado) da referida docente. Contou-se com a colaboração de uma professora formadora, vinculada a uma universidade federal

do sul, e que estava fazendo seu estágio de pós-doutorado sob a supervisão da professora responsável pela disciplina, nessa universidade federal do sudeste.

As aulas teóricas da disciplina aconteceram todas as segundas-feiras, das 08h às 10h, e, como o momento da pandemia não permitia a aproximação com a escola pública, a professora responsável pela turma programou sessões de intercâmbio virtual num formato COIL (*Colaborative Online International Learning*) (WIMPENNY *et al.*, 2022; GUIMARÃES; HILDEBLANDO JR.; FINARDI, 2022; ORSINI-JONES; CERVERO; FINARDI, 2022), em parceria com um professor espanhol que dava aula para a mesma turma de estágio na Espanha. Pelo calendário deles, os alunos espanhóis (professores de inglês em pré-serviço) estavam indo às escolas para implementar seus planos de ensino.

A Plataforma *Teams* foi usada durante o intercâmbio virtual como forma de interação real por meio do inglês como língua franca/estrangeira. Durante as interações temáticas, como o conceito de tarefa e da abordagem, baseada em tarefas TBL (*Task Based Learning*), CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) e *Pluriteracies, Online Teaching and Learning*, e ELF/EFL (*English as a Língua Franca/English as a Foreign Language*), foram discutidos considerando os contextos de ensino de inglês na Espanha e no Brasil.

Durante a parceria COIL, os alunos liam textos e acessavam conteúdos (Anexo I) de forma assíncrona, antes dos encontros síncronos, como forma de se prepararem para os encontros, numa espécie de sala de aula invertida (FINARDI; PREBIANCA; SCHMITT, 2016).

Os encontros síncronos eram de duas horas, a primeira dedicada à apresentação dos professores sobre o tema e a segunda dedicada à discussão em grupos menores (*breakout rooms*) com um mediador, além de tarefas específicas delegadas aos grupos.

Uma vez discutidas as temáticas e realizadas as tarefas, as conclusões alcançadas eram compartilhadas no grupo grande, com a presença de todos e o relato/resumo do porta-voz de cada um dos grupos menores.

Concomitante às dinâmicas empreendidas durante a sessão de COIL, a equipe pedagógica se preocupou em preparar os alunos em relação à etapa seguinte e fazê-lo de maneira direta e informal, com um tom dialógico para questões teóricas importantes relativas à docência..

Nesse sentido, quatro textos foram escritos pela pós-doutoranda (Apêndice 1), refinados colaborativamente pela equipe e posteriormente disponibilizados no *blog* da disciplina. O texto *Penso, logo existo, logo aprendo* foi pensado para auxiliar os alunos (professores em pré-serviço) no entendimento do conceito de reflexão que permeia todos os fazeres da disciplina. O texto *Somos todos aprendizes* foi escrito com vistas a clarear o posicionamento filosófico da equipe docente em relação aos espaços de aprendizagem ocupados pelos participantes da disciplina.

O terceiro texto *Reflieto, logo me transformo* foi pensado para enfatizar o processo de reflexão e os níveis desse processo, com objetivo de afinar a escrita do portfólio, uma das tarefas finais da disciplina. Finalmente, o último texto, *Sei a teoria, logo tenho todas as respostas para a minha prática*, objetivou discutir a relação entre teoria e prática que permeia a construção dos planos de aula que seriam feitos durante a última etapa da disciplina.

Vale ressaltar que havia o entendimento e o consenso da equipe pedagógica sobre a importância de entender e construir um espaço colaborativo e participativo do *aprender a ensinar*, afastando-se de perspectivas tradicionais, estáticas e prescritivas de formação de professores para se aproximar de uma visão dinâmica, interpretativa, ativa, reflexiva e colaborativa, em que todos, formadores e futuros professores, são percebidos como aprendizes (BOHN, 2001; MATHEUS, 2002; JOHNSON; FREEMAN, 2001).

A equipe pedagógica também entendia ser de suma importância ressaltar a complexidade do processo de reflexão, processo-chave que deveria permear o caminhar na disciplina desde uma perspectiva cognitiva, calcada em Wenden (1988 *apud* RAJAGOPALAN, 2006).

A metacognição (isto é, o pensar sobre o pensamento) foi pensada nesse contexto como o reconhecimento da necessidade de ajudar os alunos dessa disciplina (professores em pré-serviço) a refletirem sobre suas crenças acerca do processo de ensino-aprendizado de inglês.

Buscamos também trabalhar a metacognição como a habilidade para “refletir sobre a nossa própria condição cognitiva e avaliar a eficácia de nossa memória e de nossos processos de pensamento” (ASHCRAFT, 1994, p. 77). Por fim, baseados em Wenden (1998), buscamos esclarecer aos aprendizes que, na

metacognição, o foco recai na autoavaliação e no(s) processo(s) desencadeado(s) por ela, que, por sua vez, resulta(m) em conhecimento que pode ter papel na regulação e na monitoração de habilidades cognitivas.

Assim, a partir dessa perspectiva, ressaltamos o fato de que o aprendiz que reflete é um aprendiz estratégico que está tirando maior proveito dos momentos de ensino-aprendizagem, já que se situa nesse processo, se faz responsável por ele e faz uma “leitura” da sua trajetória de aprendizagem.

Também tínhamos por objetivo deixar claro nosso entendimento sobre o que é ser um professor reflexivo, calcando-nos, para tanto, nas ideias de Gimenez, Arruda e Luvuzri (2004), que o definem como aquele que está em constante questionamento acerca de sua prática, que busca a construção e reconstrução de conhecimento.

Em outras palavras, enfatizamos que a reflexão deve ser vista como reconstrutora da experiência que tem o potencial para deflagrar: 1) novos entendimentos de situações; 2) novos entendimentos de si e do contexto educacional em que se insere; e 3) novos entendimentos acerca do aprender/ensinar.

Nesse caminho, almejamos construir espaço e conscientização para a reflexão crítica (SMYTH, 1992; ZEICHNER, 1994; GHEDIN, 2002), cientes que ela não advém tão somente da reflexão em si, mas dos questionamentos que surgem em relação aos fins para os quais se engaja em determinada ação e as razões pelas quais o conhecimento construído está sendo usado.

Por fim, tivemos a preocupação de ressaltar que o processo de reflexão é processo a ser construído. Os níveis de criticidade alcançados variam de acordo com inúmeros fatores, tais como a familiaridade com o próprio processo de refletir, o nível de conhecimento já alcançado, sobre si e sobre o contexto em que se está inserido, e a vontade do estudante em se engajar na reflexão, e esperançosamente, na mudança. Além disso, ressaltamos que não existe uma relação unilateral entre refletir e mudar (D'ELY; GIL, 2006).

Não menos importante, a relação entre teoria e prática (FINARDI; DALVI, 2012) foi abordada com vistas a tomar decisões informadas, ainda que a relação entre esses dois campos de conhecimento (aquisição de segunda língua e pedagogia de segunda língua) seja complexa, por vezes, desafiadora (ELLIS,

1999). Isso porque os espaços ocupados por teóricos e professores são diferentes, e, portanto, as inquietações são de natureza distintas, havendo a necessidade de buscar e construir espaços para o encontro e a mediação (KRAMSCH, 1995; 2016).

Depois do breve recesso acadêmico, durante o mês de dezembro de 2021, retomamos as aulas em janeiro de 2022, dando início à etapa voltada para a docência. Destacamos para o refinamento e entendimento do que está por trás do planejamento de aulas, da cognição do professor, do conceito de tarefa e das teorias que alimentam a abordagem de Ensino Baseado em Tarefa (EBT) (ELLIS, 2013; LONG, 2015).

Nesse momento, também planejamos discutir perspectivas teórico-pedagógicas que alimentam os fazeres da referida disciplina, desde uma perspectiva psicolinguística que a tarefa como conceito central. Nessa perspectiva, as atividades pedagógicas devem focar o significado, e não em questões formais da língua, tais como gramática e vocabulário.

Ainda que algumas atividades da abordagem EBT possam dar margem a questões de gramática, elas são motivadas pela busca do significado (LONG, 1991), durante a execução de tarefas. Elas devem estar relacionadas ao mundo real, considerando a sala de aula e os movimentos nela deflagrados como parte desse universo, com um objetivo comunicativo (SKEHAN, 2003).

Esses dois momentos foram conduzidos pela professora em estágio pós-doutoral. Na sequência, a professora responsável pela disciplina apresentou questões específicas, voltadas, preponderantemente, para a prática das quatro habilidades de compreensão/produção/oral/escrita. Os alunos deveriam elaborar quatro planos de ensino, um para cada uma dessas habilidades, ligando teoria e prática e com apoio da equipe pedagógica em encontros assíncronos.

Então, ciente da complexidade dessa etapa, a professora em estágio pós-doutoral, com a anuência da professora da disciplina, propôs um espaço de comunicação assíncrono, por meio da Plataforma Moodle. O objetivo era criar possibilidades de interação com todo o grupo, iniciativa que, infelizmente, não teve respaldo da instituição. Ela entendeu que esse movimento poderia causar um acúmulo de atividades *on-line*, somadas àquelas já previstas no plano original da disciplina no formato ERE. Para a instituição, isso levaria, inclusive,

ao desconforto dos aprendizes, uma vez que a plataforma virtual lhes era desconhecida, o que potencialmente aumentaria o tempo e esforços para a adaptação ao novo ambiente, suas ferramentas e interfaces.

A partir desse momento, os alunos se dividiram em grupos, cada um com o apoio e mediação de um membro da equipe docente para desenvolver seus planos de aula. Os encontros assíncronos eram feitos em horário extraclasse, previamente acordado entre todos, para trabalhar colaborativamente na elaboração dos quatro planos de ensino.

Também foi criado um espaço de comunicação através grupos de WhatsApp, espaço que funcionou como tira-dúvidas e, especialmente, como socialização e interação entre os membros dos grupos. Mesmo que nem todos os estudantes tenham participado ativamente, cada grupo contava com um líder ou porta-voz que interagiu em nome do grupo, da mesma forma como havia sido feito nos *breakout rooms* durante o projeto COIL.

Concomitante, durante o período de elaboração e apresentação dos planos de ensino, houve a oportunidade de interação *on-line*, dessa vez, com uma professora formadora da Inglaterra, parceira da professora formadora responsável pela turma no Brasil e com a qual já havia trabalhado junto em projetos COIL anteriormente. O objetivo dessa interação era discutir o tema de competência intercultural, relevante para os acadêmicos de letras e para a formação de professores de línguas em geral.

Os planos de ensino foram apresentados nos grupos menores e, depois, durante a aula, a fim de obter *feedback* de todos. Então foram revisados e incorporados nos portfólios. Neles, os alunos deveriam colocar relatos pormenorizados de sua experiência durante a disciplina, refletindo sobre os conteúdos e oportunidades de reflexão ensejadas. Assim, a entrega e a socialização do portfólio ocorreu no último encontro do grupo, ocasião na qual também foi feita a reflexão individual e coletiva da disciplina e dos participantes.

3. Os desdobramentos do caminhar

Houve esforços da equipe pedagógica no sentido de adaptar a disciplina ao calendário acadêmico, ao formato ERE e às restrições impostas pela momento da pandemia. Naquele momento, a prática nas escolas públicas ou

com professores locais estava limitada. Os horários não eram compatíveis com os da disciplina de estágio na universidade onde a disciplina era ministrada. Assim, o contato com professores ocorria em outros contextos, por meio do projeto COIL e as percepções dos alunos sobre a disciplina foram, de maneira geral, negativas.

As críticas podem ser resumidas a questões que perpassam o uso de tecnologias na interação *on-line*, no uso do inglês como língua de instrução durante a disciplina e sobre a abordagem teórica da disciplina que prevaleceu sobre a dimensão prática, em virtude da impossibilidade de ir a campo. Cada uma dessas questões será abordada a seguir.

A questão do desconforto que os alunos sentiram durante as aulas foram causadas/justificadas: 1) pelas dificuldades com o uso da plataforma Teams; 2) pela inadequação do tempo para as interações durante o projeto COIL, visto como sendo insuficiente para permitir o desenvolvimento de competência intercultural entre os brasileiros e espanhóis, bem como impossibilidade de comparar os dois contextos de formação; e 3) pelo uso da língua estrangeira, barreira para a maioria dos aprendizes que não se sentiam à vontade e confiantes o suficiente para usar o inglês durante as aulas.

Essas questões são cruciais, uma vez que a interação como um todo somente poderia acontecer, no momento da disciplina, por meio do uso da tecnologia e da língua estrangeira. Por isso, a professora da disciplina se preocupou em garantir suporte da equipe pedagógica fora do tempo/espaço da disciplina, em encontros síncronos e assíncronos em grupos menores e realizados em português, para que as dificuldades em relação ao uso da tecnologia fossem mitigadas.

O uso de tecnologia em metodologias de ensino-aprendizado é sempre desafiador (FINARDI; PORCINO, 2014), pois engloba o fazer para aprender e, portanto, é algo que se constrói, que requer tempo e outro ingrediente importante, a autonomia (LAPA, 2008).

A equipe pedagógica se mostrou aberta a aproveitar diferentes oportunidades de aprendizagem, rompendo, inclusive, barreiras pessoais, como no caso do desconforto no uso da língua estrangeira ou da tecnologia como

meios de instrução. Há questões que escapam das mãos dos professores, ainda que saibamos que o professor é aquele que constrói e orchestra os movimentos da disciplina.

Nossa reflexão, nesse sentido, caminha em duas direções: a análise da equipe pedagógica sobre a construção de espaços para o desenvolvimento da autonomia do educando, na medida em que movimentos pedagógicos são factíveis; e a análise da motivação dos alunos para se engajar nesse processo.

A preponderância dos conteúdos teóricos sobre os práticos, levantada pelos aprendizes durante a sessão de reflexão final, vai na contramão da filosofia que nutriu o planejamento da disciplina. Entendemos, porém, que essa preponderância se materializou em virtude do afastamento da escola e o momento do planejamento das atividades da disciplina. Antes da pandemia, eram feitos levando em conta o contexto das escolas onde os alunos estavam estagiando.

Nesse sentido, isso se deu por questões da própria configuração do fazer *on-line* e, principalmente, pela inadequação da natureza das interações assíncronas. Mesmo que tenha havido oportunidade de interação pelo grupo de WhatsApp, passou-se a usá-lo para a resolução pontual de alterações ou dúvidas dos movimentos da disciplina como um todo e dos problemas pontuais encontrados no planejamento das atividades.

O *blog* da disciplina, ainda que se constitua em espaço de socialização dos fazeres e materiais da disciplina, foi entendido como espaço que não permite a interação dos alunos.

Parece-nos que todos teriam se beneficiado de um ambiente virtual, onde fosse possível ter mais interação na forma de fóruns de discussão, fórum tira-dúvidas etc. Isso foi pensado pelas professoras da disciplina, que chegaram a cogitar a possibilidade de criação de um Moodle, fato que não pôde ser viabilizado por questões burocráticas sobre as quais a equipe pedagógica não tinha autonomia para mudar.

Com base em sua experiência de tutora e coordenadora de tutoria em EaD, D'Ely (2012) discute o potencial dos fóruns de discussão para propiciar a construção de conhecimento de forma participativa e colaborativa. Além disso, propõe o uso de fóruns de interação como espaço dedicado a “jogar conversa

fora”, falar de trivialidades, dividir curiosidades. Eles podem vir a fazer o papel das conversas que acontecem nos corredores, antes do começo das aulas, nos encontros no bar universitário, nas idas à sala dos professores, enfim, movimentos inexistentes quando se pensa, tão somente, em uma sala virtual de ensino e aprendizagem.

Cabe, nesse quesito, a reflexão sobre a importância da construção de uma comunidade de prática e os desafios de o fazer, que, sem dúvida, se agigantam quando pensamos no ERE e no formato *on-line*. Havemos de considerar, sobretudo, o paradoxo que vivenciamos durante essa experiência do aprender/ensinar a ensinar. Por um lado, a tecnologia, a sala de aula virtual possibilitando o encontro, a interação, a aproximação; por outro, essa mesma tecnologia possibilitando o apagamento do aluno, por (muitas) vezes, com suas câmeras e microfones desligados, por vezes, enfrentando problemas de conexão, sem contar com as adversidades inerentes à vivência da pandemia.

Em termos gerais, críticas foram tecidas e se mostraram evidentes nos portfólios dos alunos e no último encontro da turma, o que teve grande impacto tanto para a professora responsável quanto para a professora colaboradora, ambas autoras deste texto.

Contudo, esse momento difícil serviu para a reflexão com vistas a buscar entender a magnitude do impacto da pandemia nos caminhos percorridos por todos os envolvidos na disciplina. Assim, é preciso pensar nas possibilidades de novos fazeres quando formos incorporar a tecnologia em nossas futuras práticas pedagógicas, com um olhar para maximizar as interações face-a-face.

Nesse caminho, com base nas reflexões tecidas pelos alunos, também afinamos nosso olhar no sentido de encontrar, no futuro, possibilidades para a construção da reflexão crítica. Ela vai além da escrita de um portfólio, pois implica em uma atitude sobre si e seu processo, considerando que, na voz dos alunos, surgiram questões preponderantemente centradas no que a equipe pedagógica ‘fez ou deixou de fazer’. Foram raros os momentos de um olhar para o seu desempenho, ou o esforço feito para que as situações tivessem sido diferentes.

Ainda que nós, professoras, tenhamos nos engajado em processo de reflexão durante os movimentos da disciplina, sistematizar nossa trajetória por

meio da escrita deste ensaio foi fundamental para refletirmos acerca da aprendizagem advinda desse contexto, percebido, afinal, como adverso. Preponderantemente, evidencia o complexo caminho para se alcançar a reflexão crítica, uma vez que ele é desafiador, pois exige tempo, experiência e coragem para olhar para si mesmo.

Sem dúvida, durante a pandemia, tivemos que buscar um novo fazer, talvez não muito novo aos olhos daqueles que já haviam incorporado a tecnologia em seus fazeres, mas ainda assim novo, pois acreditamos que a inovação deva ser entendida em relação àquela anteriormente existente e, portanto, potencialmente transformadora.

Creemos também, independente da modalidade na qual a sala de aula esteja inserida, presencial ou *on-line*, que ela deva ser percebida como espaço que mantém suas portas abertas e no qual estudantes se fortaleçam por meio do saber, para irem além do que tenha sido construído por nossos fazeres pedagógicos.

Por fim, e talvez mais importante, compartilhamos da visão de Fettes (2005), de que o caminho para a construção do ser professor é uma jornada de desenvolvimento imaginativa; a imaginação é entendida como aquilo que permite às pessoas ver (e escutar, e pensar) além do mundo visível, o mundo que é “dado” pela experiência. É a mesma capacidade que está por trás do nosso uso de palavras e outros símbolos e olhar para trás e refletir, ampliar e alargar vários aspectos dessa visão. Dessa forma, é fundamental para o processo de se tornar totalmente humanos e onde a imaginação tenha morrido, a educação não pode viver (FETTES, 2005).

Nesse sentido, entendemos que esse conceito de imaginação se aproxima da nossa visão de reflexão, mas ganha força, pois captura a ideia da criatividade, da paixão e da transformação, quando pensamos no caminho traçado e no percorrido por aqueles que trabalham com a formação de professores. Estaremos sempre na busca do entendimento do professor que somos, com um olhar daquele que podemos vir a ser.

Referências bibliográficas

- AMORIM, G. B.; CÓ, E. P.; FINARDI, K. B. Percepções de alunos sobre os impactos da pandemia na educação: foco no aprendizado de inglês. *Revista Práxis*, v. 3, Parte 2, p. 4-31, 2021. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/2563>. Acesso em: 22 jul. 2022.
- ASHCRAFT, M. *Human memory and cognition*. New York: Harper Collins, 1994.
- BOHN, H. I. Maneiras inovadoras de ensinar e aprender: a necessidade de des(re)construção de conceitos. In: LEFFA, V. J. (Ed.) *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat/Alab, 2001. p. 115-123.
- CÓ, E. P.; AMORIM, G. B.; FINARDI, K. R. Ensino de línguas em tempos de pandemia: experiências com tecnologias em ambientes virtuais. *Revista docência e cibercultura*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p. 112-140, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/53173/36535>. Acesso em: 22 jul. 2022.
- COSTA, P. C.; TEIXEIRA, L. A. C. Meios digitais, ensino e prática docente: mudanças e permanências no contexto da pandemia de Covid 19. *Revista Teias*, v. 22, n. 65, p. 26-40, 2021.
- D'ELY, R. C. S. F. Ensino de LE em ambiente virtual de aprendizagem: possibilidades de interação. In: SEMINÁRIO INTEGRADO DE LETRAS. 1., Florianópolis, abr. 2012. *Comunicação Pessoal*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.
- D'ELY, R. C. S. F.; GUARÁ-TAVARES, M. G. L2 Introduction: L2 Learning and teaching and technology: a call for a change? *Ilha do Desterro*, n. 66, p. 09-18, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/19544/1/2014_art_mggtavares.pdf. Acesso em: 22 jul. 2022.
- DEWEY, J. *Experience and education*. New York: Collier Books, 1963.
- ELLIS, R. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- ESPÍNDOLA, M. A.; PEREIRA, F. C. M. Desafios de implantação da educação remota no período da Covid-19: uma análise a partir da percepção de docentes do nível técnico. *Educação Online*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 39, p. 101-117, 2022.
- FETTES, M. Imaginative transformation in teacher education. *Teaching Education*, v. 16, n. 1, p. 3-11, 2005.
- FINARDI, K. R.; DALVI, M. A. Encurtando as distâncias entre teoria-prática e universidade-escola no ensino de línguas e na formação de professores. *Revista Intersecções*, v. 5, n. 8, p. 115-127, 2012.
- FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. Tecnologia e metodologia no ensino de inglês: impactos da globalização e da internacionalização. *Ilha do Desterro*, n. 66, p. 239-282, 2014.

FINARDI, K. R.; PREBIANCA, G. V. V.; SCHMITT, J. English distance learning: possibilities and limitations of MEO for the flipped classroom. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 16, n. 2, p. 181-208, 2016.

FINARDI, K. R.; SEVILLA PAVÓN, A. Pandemic language teaching: insights from Brazilian and international teachers on the pivot to emergency remote instruction. *Journal of Language and Education*, v. 7, n. 4, p. 127-138, 2021.

FREIRE, P. *Pedagogy of the oppressed*. New York: The Continuum International Publishing Group Inc, 1970.

GARCIA, T. S. G.; GARCIA, C. M.; SCHINAIDER, J. Uma análise de algumas práticas pedagógicas executadas nas aulas do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), campus caçador, durante um período da pandemia da Covid-19. *Educação Online*, v. 17, n. 39, p. 59-78, 2022.

GIMENEZ, T.; ARRUDA, N.; LUVIZARI, L. Procedimentos reflexivos na formação de professores: uma análise de propostas recentes. *Intercâmbio*, v. XIII, p. 1-5, 2004. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3990/2638>. Acesso em: 26 jul. 2022.

GUIMARÃES, F. F. ; HILDEBLANDO JÚNIOR, C. A. ; FINARDI, K. R. Formação de professores de línguas mediada por tecnologias digitais. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 25, n. especial, p. 179-204, 2022.

HODGES, C *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 17 jul. 2022.

JOHNSON, K.; FREEMAN, D. Teacher learning in second language teacher education: a socially-situated perspective. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 53-69, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/RDngTcF4TLnKmwB4cZxtKjN/?lang=en>. Acesso em: 22 jul. 2022.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 6.ed. Campinas: Papirus, 2010.

KRAMSCH, C. The applied linguist and the foreign language teacher: Can they talk to each other?. *Australian Review of Applied Linguistics*, v. 18, n. 1, p. 1-16, 1995.

KRAMSCH, C. Applied linguistic theory and second/foreign language education. *Second and Foreign Language Education*, n.4, p. 1-12, 2016.

LAPA, A. B. *Introdução à Educação a Distância*. Florianópolis: CCE/CED UFSC, 2008. v. 1.

LONG, M. *Second language acquisition and task-based language teaching*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2015.

MATEUS, E. F. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. In: GIMENEZ, T. (Ed.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL, 2002. p. 3-14.

- MOORE, M. G. Learner autonomy: the second dimension of independent learning. *Convergence*, v. 5, n. 2, p. 76-88, 1972.
- MOORE, M. G. (Ed.). *Handbook of distance education*. 2. ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2007.
- ORSINI-JONES, M.; CERVERO, A.; FINARDI, K. A 'glocal' community of practice to support international ELT (English Language Teaching) students in the UK: Project Bmeltet. In: SMITH, C.; ZHOU, G. (Eds.). *Successful teaching strategies for culturally and linguistically diverse international students*. Hershey: IGI Global, 2022. p. 306-325.
- RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-148.
- SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.
- SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SEVILLA-PAVON, A.; FINARDI, K. R. Distance learning for social distancing through LMOOCs: from local to massive and back. *Studies In English Language Teaching*, v. 10, p. 48-61, 2022. Disponível em: <http://www.scholink.org/ojs/index.php/selt/issue/view/574>. Acesso em: 22 jul. 2022.
- SKEHAN, P. A framework for the implementation of Task – Based instruction. *Applied Linguistics*, v. 17, p. 38-62, 1996.
- SMYTH, J. Teacher's work in politics of reflection. *American Educational Research Journal*, v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.
- TAGATA, W. M. Post-critique in contemporary ELT praxis. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 18, n. 2, p. 255-280, 2018.
- TUMOLO, C. H. S.; FINARDI, K. R. Digital resources in English as L2: designs and affordances. *Ilha do Desterro*, v. 74, p. 11-16, 2022.
- TYLER, J. R.; FINARDI, K. R. Aprendendo no ciberespaço: o caso dos MOOC. *Interfaces da Educação*, v. 12, n. 35, p. 118-137, 2021.
- WALLACE, M. J. *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- WENDEN, A. L. Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, v. 19, n. 4, p. 515-537, dez. 1998.
- WILLIS, J. A flexible framework for task-based learning. In: WILLIS, J; WILLIS, D. (Eds.). *Challenge and change in language teaching*. Oxford: Heinemann, 1996. p. 52-62.

WIMPENNY, K. *et al.* Knowing, being, relating and expressing through third space global south-north COIL: digital inclusion and equity in international higher education. *Journal of Studies in International Education*, v. 26, n. 2, p. 279-296, 2022. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/10283153221094085>. Acesso em: 26 jul. 2022.

WOODS, D. *Teacher cognition in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. (Cambridge Applied Linguistics Series)

ZEICHNER, K. M. Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. *In*: CARLGREN, I; HANDAL, G; VAAGE, S. (Orgs.). *Teacher's minds and actions – research on teacher's thinking and practice*. London: Falmer Press, 1994. p. 9-27.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. *Reflective TEACHING, AN INTRODUCTION*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

ZEICHNER, K. M. Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education. *Educação*, v. 35, n. 3, p. 479-501, set./dez. 2010.