

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Câmpus de Araraquara – SP**

MAYARA MAYUMI SATAKA

**EXPERIÊNCIAS DE CURRÍCULO,
METODOLOGIA, TECNOLOGIA E FORMAÇÃO
DE PROFESSORAS DE ESPANHOL: narrativas
em/no curso**



ARARAQUARA – S.P.

2023

MAYARA MAYUMI SATAKA

**EXPERIÊNCIAS DE CURRÍCULO,
METODOLOGIA, TECNOLOGIA E FORMAÇÃO
DE PROFESSORAS DE ESPANHOL: narrativas
em/no curso**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de língua

Orientadora: Profa. Dra. Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld

Coorientadora: Profa. Dra. Viviane Cabral Bengezen

Bolsa: CAPES

ARARAQUARA – S.P.

2023

S253e

Sataka, Mayara Mayumi

Experiências de currículo, metodologia, tecnologia e formação de professoras de espanhol : narrativas em/no curso / Mayara Mayumi Sataka. -- Araraquara, 2023

257 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientadora: Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld

Coorientadora: Viviane Cabral Bengezen

1. Formação de Professoras de Espanhol. 2. Ensino e Aprendizagem de Línguas. 3. TDICs. 4. Experiência. 5. Pesquisa Narrativa. I. Título.

MAYARA MAYUMI SATAKA

**EXPERIÊNCIAS DE CURRÍCULO, METODOLOGIA,
TECNOLOGIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DE
ESPAANHOL: narrativas em/no curso**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de língua

Orientadora: Profa. Dra. Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld

Coorientadora: Profa. Dra. Viviane Cabral Bengenzen

Bolsa: CAPES

Data da defesa: 29/08/2023

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de Araraquara.

Membro Titular: Profa. Dra. Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko-Marques
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus Araraquara.

Membro Titular: Profa. Dra. Rozana Aparecida Lopes Messias
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus Assis.

Membro Titular: Profa. Dra. Dilma Maria de Mello
Universidade Federal de Uberlândia.

Membro Titular: Profa. Dra. Valeska Virgínia Soares Souza
Universidade Federal de Uberlândia.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Câmpus de Araraquara

A todas as docentes e discentes que tiveram suas vidas interrompidas pela COVID-19. Suas histórias de vida continuarão nos ensinando para sempre.

AGRADECIMENTOS

Quem tem um amigo tem tudo
Se a bala come, mano, ele se põe de escudo
Pronto pro que vier, mesmo, a qualquer segundo
É um ombro pra chorar depois do fim do mundo
(Emicida, 2019)¹

Ao viver minhas histórias de formação como professora e pesquisadora na pós-graduação, não me faltou nada, porque, quem tem um amigo, tem tudo. E eu estou rodeada de amigas, familiares e colegas. Eu tenho *tudo*. Pude concluir esse ciclo, graças ao amor, ao afeto, ao acolhimento, à força, à compreensão, à paciência e à generosidade, que havia o tempo todo ao meu lado.

Primeiramente, às participantes da pesquisa, Sarah Wolf, José S. e Ximena, sem as quais esta pesquisa sequer existiria. Sou muito grata por terem sido, vocês, as participantes do curso de formação para uso de tecnologias digitais e de pesquisa. Com vocês, pude aprender imensamente. Vocês me ensinaram a viajar com amor ao mundo de vocês. Muito obrigada!

A todas as professoras-licenciandas que foram alunas do curso de formação para uso tecnologias digitais, que, comigo, se engajaram e se dedicaram, fazendo eu me sentir honrada e valorizada.

À Profa. Dra. Cibele Rozenfeld. Muito do que sou vem de seu cuidado e amor por tudo que rodeia, especialmente com o que está relacionado à Educação. Muito obrigada por ser, ao mesmo tempo, uma professora tão amorosa e exigente, conseguindo extrair o melhor de mim.

À Profa. Dra. Viviane Bengezen, que antes mesmo de se tornar minha coorientadora, já me coorientava. Sou muito grata e honrada por nossa relação, porque quando que te conheci, fui aprendendo muito sobre a Educação, a pesquisa narrativa e a vida.

À Profa. Dra. Dilma Mello, por ter me dado a oportunidade de participar do GPNEP e por ter composto a minha banca de qualificação e defesa, dando-me o suporte necessário para o aprimoramento da tese.

À Profa. Dra. Sandra Kaneko, especialmente por todo o apoio me dado no momento decisivo em que a pesquisa de doutorado se transformou durante a pandemia. Tenho a honra de tê-la como a professora que me acompanhou desde os meus primórdios na pós-graduação, quando entrei no mestrado.

À Profa. Dra. Valeska Souza, que já contribuiu enormemente em minha pesquisa quando foi a debatedora do meu trabalho em andamento no SELin e contribuiu, ainda mais, na etapa final de meu doutorado. Sou grata, sobretudo, por ser uma referência amorosa de professora e pesquisadora que busco ser.

¹ Para escutar a canção, cf. a música disponibilizada no canal de Emicida no Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qIB96rHpgPc>. Acesso em: 03 jun. 2023.

À Profa. Dra. Rozana Messias, por ter aceitado participar de um momento tão especial e importante para minha formação, como a defesa de doutorado. Agradeço por todos os comentários que contribuíram para o refinamento desta tese.

Ao projeto de extensão Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP), por ter me possibilitado viver as experiências formativas com as professoras-licenciandas que integram esta tese.

Ao grupo de pesquisa/orientação, pelos debates e estudos que me proporcionaram amadurecimento durante todo o desenvolvimento do meu trabalho de doutorado. Em especial, à Sara e à Sthefanie, pelos momentos especiais que vivemos juntas nos eventos acadêmicos e encontros presenciais, e à Gabriela, pelo que pudemos viver e compartilhar juntas na fase quase final de escrita de nossos trabalhos.

Ao GPNEP, por ter me proporcionado um espaço seguro para contar minhas histórias de vida e, por conseguinte, por constituir as minhas histórias de me tornar uma professora e pesquisadora narrativa. Em especial, à Ana Carolina, por todo o acolhimento nos últimos meses do doutorado e por sabiamente ter me aconselhado a escrever os agradecimentos durante o processo de escrita da tese e não no final; à Amanda, pela generosidade e sinceridade ao me oferecer sua amizade; à Suiane, por ser uma amiga que ganhei fazendo disciplinas na UFSCar e que continua sendo tão especial.

À UNESP/FCLAr e ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, que foram a minha segunda casa nos últimos 11 anos. Nesse lar, pude me (re)descobrir e (re)inventar inúmeras vezes, graças às oportunidades que as políticas públicas educacionais me concederam. Viva a Educação pública e de qualidade! Em especial, às docentes, que abriram caminhos para que eu pudesse viajar pelo universo das linguagens com elas; às funcionárias, sem as quais não conseguiríamos estudar, pesquisar, ensinar e aprender, pois, elas são as responsáveis por manter o espaço universitário organizado, limpo, harmonioso, agradável e em pleno funcionamento.

Ao Rafael Tatsuya, meu querido e amado irmão, o amor de todas as minhas vidas. Suas crises se intensificaram, com o agravamento de seu quadro no Transtorno do Espectro Autista (TEA), quando eu estava na escrita quase final desta tese. Em alguns momentos de hesitação, imaginei que não restaria mais forças em nós. Papai, mamãe, você e eu poderíamos sucumbir de tristeza e desespero, mas juntos conseguimos nos reerguer e reestabelecer. Hoje, finalmente, posso dizer que você voltou a ficar bem e eu finalizei o doutorado. Conseguimos, mais uma vez, superar nossas dificuldades e tenho a certeza de que venceremos ainda muitas outras pela frente, pois estaremos sempre juntos.

Aos meus pais, Inez Sayuri e Victor Hugo, minha primeira professora e meu primeiro professor na vida. ありがとう (obrigada) por serem o meu *lar*, para quem eu sempre vou retornar. Vocês sempre me deram todo o apoio e o incentivo, tanto material quanto emocional, para que eu pudesse estudar e me esforçar, desde criança até hoje. Eu serei eternamente grata a tudo isso e muito mais. Cheguei até aqui *com* e *por* vocês, então, esta conquista não é só minha!

Aos meus avós maternos, *batchan* (vovó) Emiko [*in memoriam*] e *ditchan* (vovô) Kioto [*in memoriam*]. Esta tese é fruto da força que vocês me inculcaram sendo neta de imigrantes japoneses. Esta conquista é de vocês também!

Ao meu namorado Matheus. Algumas partes desta tese foram escritas ou em meio a muita saudade, por estarmos distantes fisicamente, ou ao seu lado, enquanto dividíamos uma mesa pequena com nossos notebooks. Em todas essas circunstâncias, eu fui e sou muito feliz compartilhando a vida com você, embora a parte mais difícil seja a da saudade. Obrigada por viver comigo *todos* os momentos da vida. Os melhores são sempre os que estamos juntos. Te amo!

À Vivian de Moraes Caruzzo, a quem sou eternamente grata e honrada pelo dia em que nossos caminhos se entrecruzaram, porque desde então eu tenho a certeza de que não estou sozinha nas batalhas da vida. Sem você, esta tese também não seria possível em muitos sentidos, desde o aspecto mais prático da pesquisa até os momentos mais viscerais do doutorado em que você limpou as minhas lágrimas por videochamada. Vamos continuar vencendo!

À Solaine ou Sol, minha *migs*, que esteve ao meu lado o tempo todo desde o começo desse ciclo, em 2012. Cheguei até aqui, porque eu tenho você, uma irmã. Obrigada por cuidar de mim, se preocupar comigo, torcer por mim, me mandar descansar e divagar em viagens psicanalíticas comigo. É impossível expressar o quanto sou grata por tudo que você é em minha vida.

À Mayara Mayra, a nossa *Ti*, uma das pessoas mais queridas e especiais que tive o prazer de conhecer e a honra de ter como amiga. Tenho muito orgulho de quem nos tornamos e da amizade que conseguimos construir, graças a uma compreensão mútua de entender os momentos de cada uma. Agradeço, para sempre, por você me entender e por me amar do *jeitinho* que sou.

À Nerian Macedo, a quem sou eternamente grata por tudo que passamos nesses anos de uma amizade linda. Tudo começou no PIBID, quando ainda éramos apenas duas jovens graduandas sonhadoras. Me reconheço em você e, ainda, admiro sua força e inteligência, sua beleza e sensibilidade. Obrigada por tudo!

Às minhas amigas peixinhas, Lavínia, Lorrane, Olívia, Thainá e Thaís. Como grupo, nossos laços se estreitaram durante o primeiro ano da pandemia e, desde então, vocês têm estado presentes nos momentos mais felizes e difíceis da minha vida. Em especial, à Ádria, que eu acredito, de verdade, que está conectada a mim, muito obrigada por me compreender completamente e por ser uma amiga tão maravilhosa; à Rebeca Kim, por se preocupar tanto comigo e por quem sinto um carinho e um amor enorme; à Ana Beatriz, por sua doçura e seu cuidado, sou muito feliz conversando sobre nossas ancestralidades e histórias em comum; à Letícia Tozzi, que em tão pouco tempo, já compartilhou de momentos muito especiais, que me fizeram me sentir grata e viva. Ao Jorge Aranha, um peixinho, com quem tenho memórias muito felizes e divertidas.

À D. Eiko e ao Sr. Minésio [*in memoriam*], por tanto carinho ao incentivar os meus estudos e reconhecer meu esforço desde quando eu era criança. À Fernanda Kimie, por, em muitos momentos, ter atuado como uma irmã mais velha, me aconselhando, me acompanhando e, acima de tudo, me incentivando. Sou eternamente grata a essa família!

Às amigas Carla Priminini e Juliana Pádula, por permanecerem sendo especiais em minha vida desde o 3º ano do Ensino Médio. Vocês me dão forças ao confiarem em minha capacidade e, ao mesmo tempo, me dão leveza por me lembrarem de quem eu sou e fui, para além de toda a minha trajetória acadêmica.

Ao meu amigo mais antigo, Alex Gonçalves, o *Goon*, pelas tantas lembranças engraçadas e carinhosas de todos os longos anos de amizade e por todas as memórias que ainda teremos.

À Esther Vanni, uma amiga querida, com quem posso sempre contar. Para mim, é uma honra fazermos parte dos amadurecimentos uma da outra e comemorarmos juntas nossas conquistas.

Às queridas/es da AFB; eu amo o clube do livro que lê pouco (*risos*), mas conversa e ri muito!

Às amigas Carolina Moya e Tamiris Destro, que viveram comigo vários momentos especiais da pós-graduação; ao Edson Rezende, que contribuiu muito para o desenvolvimento desta pesquisa.

Às amigas Cinthia Galelli e Luiza Bedê, que talvez não saibam, mas que desde o meu mestrado têm a minha admiração e são para mim uma inspiração pessoal e, em especial, acadêmica. Segui os caminhos da pós-graduação sabendo que se eu me inspirasse em vocês, daria tudo certo!

Às colegas, Isadora Romano [*in memoriam*] e Matheus Henrique de Souza [*in memoriam*], que marcaram, de alguma forma, minha história de vida no tempo em que fomos discentes na UNESP/FCLAr. Estejam em paz!

À minha psicóloga Mariana Sarmiento, que contribuiu para que eu pudesse viver o doutorado não me esquecendo do mais primordial de todo esse processo: minha saúde mental e emocional.

Ao projeto interinstitucional Laboratório de Línguas (LABLin), que possibilitou, em mim, um enorme amadurecimento profissional e acadêmico. Em especial, às estudantes, tão interessadas e engajadas em aprender espanhol ou Português como Língua Estrangeira (PLE); às minhas/meus colegas, pelos tantos momentos de riso; e ao Prof. Dr. Alexandre Campos, pela confiança em meu trabalho, pelas condições dadas para que pudéssemos desenvolver o projeto e pela amizade ainda atual.

À Profa. Dra. Rosângela Silveira Gileno, contribuiu muito para meu crescimento durante o meu Estágio Supervisionado em Docência nas disciplinas de Prática de ensino de língua portuguesa (I e II) e Estágio supervisionado de prática de ensino de língua portuguesa (I e II).

Às minhas/meus alunas/es das disciplinas de Prática de ensino de língua portuguesa (I e II) e Estágio supervisionado de prática de ensino de língua portuguesa (I e II), que se engajaram comigo nas aulas.

Ao Prof. Dr. Nelson Viana, especialmente, pelo dia em que me incentivou a seguir na pesquisa narrativa, em sua disciplina de Fundamentos da Investigação do Ensino/Aprendizagem de Línguas na pós-graduação, quando eu estava no meu primeiro ano de doutorado.

Ao Prof. Dr. Valdir Barzotto, com quem aprendi tanto em discussões e diálogos, constituindo a professora e a pesquisadora que estou me tornando.

À Profa. Dra. Isadora Gregolin, que tanto me encorajou a realizar uma pesquisa que fosse ousada e árdua, no meu primeiro SELin como doutoranda.

Às/aos minhas/meus queridas/os/es alunas/os/es do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), câmpus Ituiutaba, que me acolhem e me ensinam dia a dia, cultivando a esperança e o amor dentro de mim para lutarmos por um futuro melhor.

Às amigas e ao amigo, Ana Carolina, Elisa, Lilian Rosa, Mariana Torres, Michele, Isabella Franco e Claudemir, que fiz em Ituiutaba e no IFTM. Minha chegada e permanência em um novo lugar foi menos temerosa e dolorida, pois eu tinha a vocês, com conversas, desabafos, incontáveis caronas, cafés e comidas, muito afeto e acolhimento.

A todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para que eu conseguisse iniciar e encerrar esse ciclo de vida que começou em 2012, quando entrei na graduação, e termina em 2023, me tornando Doutora.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Portanto, agradeço o financiamento dos meus estudos de doutorado, que me possibilitou me engajar com afinco, comprometimento, dedicação e entrega nesta pesquisa.

“O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas”
Carlos Drummond de Andrade (1977, p. 108)

RESUMO

Início esta pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2000, 2015) contando duas histórias, nas quais narro como eu não tinha, em meu horizonte, estudar tecnologias no ensino de línguas e, posteriormente, passei a me interessar por ministrar um curso sobre tecnologias digitais para professoras de línguas. Elas são minhas narrativas iniciais, que contribuíram para que eu compreendesse as justificativas, para me engajar nesta investigação e as minhas indagações de pesquisa. Sendo assim, fui movida pelas seguintes indagações: Que histórias são vividas e contadas em um curso on-line de formação de professoras de espanhol para uso de tecnologias digitais? Que experiências de currículo(s) vivemos em um curso on-line para uso de tecnologias digitais? Que espaço(s) criamos relacionalmente em um curso on-line para uso de tecnologias digitais? A paisagem das experiências vividas foi um curso on-line de uso de tecnologias digitais no ensino de línguas ofertado a licenciandas de Letras que integravam o projeto de extensão da UNESP, isto é, o Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP). Nesse projeto, as alunas atuavam como professoras das línguas que estudavam em suas licenciaturas. Junto a um professor-colaborador e uma professora-colaboradora, fui uma das professoras responsáveis por ministrar o curso. Dessa maneira, investigo narrativamente as histórias vividas e contadas por mim, professora-pesquisadora, e por Sarah Wolf, José S. e Ximena (nomes fictícios), professoras de espanhol em formação. Vivemos as experiências em/no curso durante o terrível período da pandemia de COVID-19, que demandou o distanciamento social, como medida de combate ao vírus SARS-Cov-2, e, conseqüentemente, a migração das atividades presenciais da universidade para a virtualidade. Vivendo o percurso teórico-metodológico da pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2000, 2015), transitei entre o campo e os textos de campo, intermediários e de pesquisa, recobrando as experiências a partir de diários reflexivos, escritos por mim e por cada participante, Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), materiais utilizados nas aulas e documentos, como planos de aula, cronograma e programa de curso. Sarah Wolf, José S., Ximena e eu cocriamos um espaço ético-relacional e cocompomos as histórias narradas nesta investigação. Pudemos viver nossas formações como professoras em/no curso, discutindo diversas questões do ensino e aprendizagem de línguas e não nos restringindo ao âmbito das tecnologias digitais. As histórias vividas, contadas e recontadas estão entrelaçadas a fios narrativos que formam a tessitura da tese. Sendo assim, discuto a respeito de currículos, em que tematizo a minha jornada compreendendo-o como o correr de experiências. Além disso, debato as tensões da busca por viver currículos de vidas diversas, em que os compreendo como espelho estilhaçado, retomando a metáfora de experiência de Downey e Clandinin (2010). Percebo que foi um espaço liminal (Driver, 2018; Turner, 1977), pois vivemos um curso virtual emergencial, entre a EaD e o Ensino Remoto Emergencial. Vivemos histórias de formação método-tecnológica, considerando que envolveu especificidades metodológicas do ensino de línguas e tecnológicas. Por fim, foi também um espaço seguro, no sentido de Clandinin e Connelly (1995, 1996), em que estivemos presentes virtualmente. Esses sentidos compostos e discutidos fazem parte de quem eu, Sarah Wolf, José S. e Ximena fomos e fomos nos tornando ao longo da pesquisa.

Palavras-chave: Formação de Professoras de Espanhol; Ensino e Aprendizagem de Línguas; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; Experiência; Pesquisa Narrativa.

RESUMEN

Comienzo esta investigación narrativa (Clandinin; Connelly, 2000, 2015) contando dos historias, en las que narro cómo no había, en mi horizonte, estudiar tecnologías en la enseñanza de lenguas y, posteriormente, me interesé por impartir un curso sobre tecnologías digitales para profesoras de lenguas. Ellas son mis historias iniciales, que me ayudaron para que yo comprendiese las justificaciones para emprenderme en esta investigación y mis indagaciones. Por ello, las siguientes preguntas me movieron: ¿Qué historias se viven y se cuentan en un curso de formación en línea de profesoras de español para el uso de las tecnologías digitales? ¿Qué experiencias de currículo vivimos en un curso en línea para el uso de tecnologías digitales? ¿Qué espacio(s) creamos relacionamente en un curso en línea para el uso de tecnologías digitales? El paisaje de experiencias vividas fue un curso en línea sobre el uso de tecnologías digitales en la enseñanza de lenguas ofrecido a estudiantes de licenciatura en Letras que formaban parte de un proyecto de extensión de UNESP, es decir, el Centro de Lenguas y Desarrollo de Profesores (CLDP). En este proyecto, las estudiantes actuaban como profesoras de las lenguas que estudiaban en sus cursos de grado. Junto con un profesor-colaborador y una profesora-colaboradora, fui una de las profesoras responsables de impartir el curso. De esta forma, investigo narrativamente las historias vividas y contadas por mí, docente-investigadora, y por Sarah Wolf, José S. y Ximena (nombres ficticios), profesoras de español en formación. Vivimos las experiencias en (el) curso durante el terrible período de la pandemia de COVID-19, que exigió el distanciamiento social, como medida para combatir el virus SARS-Cov-2, y, en consecuencia, la migración de las actividades presenciales de la universidad a la virtualidad. Viviendo el camino teórico-metodológico de la investigación narrativa (Clandinin; Connelly, 2000, 2015), transité entre campo y textos campo, intermedios y de investigación, acordando de las experiencias a partir de diarios reflexivos, escritos por mí y por cada participante, Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA), materiales utilizados en las clases y documentos, como planes de clase, cronograma y programa del curso. Sarah Wolf, José S., Ximena y yo cocreamos un espacio ético-relacional y compusimos juntas las historias narradas en esta investigación. Pudimos vivir nuestra formación como docentes en (el) curso, discutiendo diversos temas de la enseñanza y aprendizaje de lenguas y no restringiéndonos al ámbito de las tecnologías digitales. Las historias vividas, contadas y recontadas se entrelazan con hilos narrativos que forman el tejido de la tesis. Discuto sobre los currículos, en los que tematizo mi recorrido, entendiéndolo como el correr de las experiencias. Además, discuto las tensiones de la búsqueda de vivir un currículo de vidas diversas, en las que las entiendo como un espejo roto, retomando la metáfora de la experiencia de Downey y Clandinin (2010). Me doy cuenta de que fue un espacio liminal (Driver, 2018; Turner, 1977), ya que vivimos en un curso virtual de emergencia, entre la Educación a Distancia y la Enseñanza Remota de Emergencia. Vivimos historias de formación metodológica-tecnológica, considerando que involucraba especificidades metodológicas de la enseñanza de lenguas y tecnológicas. Finalmente, también era un espacio seguro, en el sentido de Clandinin y Connelly (1995, 1996), en el que estábamos virtualmente presentes. Estos significados compuestos y discutidos son parte de lo que yo, Sarah Wolf, José S. y Ximena fuimos y hemos llegado a ser a lo largo de la investigación.

Palabras-claves: Formación de Profesoras de Español; Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas; Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación; Experiencia; Investigación narrativa.

ABSTRACT

I begin this narrative inquiry (Clandinin; Connelly, 2000, 2015) by telling two stories, in which I narrate how I had not anticipated, in my horizon, to study technologies in language teaching, and how later on I became interested in teaching a course on digital technologies for language teachers. Those are my narrative beginnings, which helped me understand the reasons for engaging in this investigation and my research puzzles. Therefore, I was moved by the following research puzzles: What stories have been experienced and told on an online training course for Spanish teachers to use digital technologies? What curriculum(s) experiences have we lived on an online course for the use of digital technologies? What space(s) have we relationally created on an online course for the use of digital technologies? The lived experience landscape was an online course about the use of digital technologies in language teaching offered to Language and Literature undergraduate students who were part of an extension project at a public university in São Paulo. In such project, the students perform as teachers of the languages they study for their degrees. Along with two other collaborating teachers, I was responsible for teaching the course. In this way, I narratively investigate the stories lived and told by me, a teacher-researcher, and by Sarah Wolf, José S. and Ximena (assumed names), Spanish teachers in training. We lived the experiences in the/on course during the terrible period of the COVID-19 pandemic, which demanded social distancing as a measure to combat the SARS-Cov-2 virus, and, consequently, the change from university in-person activities to the virtuality. Living the theoretical-methodological path of narrative inquiry (CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2015), I transited between the field and the field text, intermediate and research ones, recovering the experiences from reflective diaries, written by me and by each participant, from the Virtual Learning Environment (AVA), materials used in classes and documents, such as lesson plans, schedule and course program. Sarah Wolf, José S., Ximena and I have co-created relational ethics and have co-composed the stories narrated in this investigation. We were able to experience our training as teachers in the/on the course, discussing various issues of language teaching and learning and not restricting ourselves to the scope of digital technologies. The lived, told and retold stories are intertwined with narrative threads that form the fabric of the thesis. I discuss curricula, in which I thematize my journey, understanding it as the course of experiences. In addition, I discuss the tensions of longing to live curricula of different lives, in which I understand them as a shattered mirror, returning to the experience metaphor of Downey and Clandinin (2010). I realize that it has been a liminal space (Driver, 2018; Turner, 1977), as we have lived in an emergency virtual course, something between Distance Learning and Emergency Remote Teaching. We have lived stories of methodological-technological training, considering that it involved methodological specificities of language teaching and technology. Finally, it has also been a safe space, as for Clandinin and Connelly (1995, 1996), in which we were virtually present. These composed and discussed meanings are part of who Sarah Wolf, José S., Ximena and I were and have become throughout the research.

Keywords: Spanish Teacher Training; Language Teaching and Learning; Communication and Information Digital Technologies; Experience; Narrative Inquiry.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Escrivivência: sentidos em construção	25
Figura 2 – <i>Print</i> da interface do AVA do curso	52
Figura 3 – <i>Print</i> da descrição do grupo do WhatsApp	54
Figura 4 – <i>Print</i> da aba de aula 1 (14.07.2020) no Moodle	81
Figura 5 – Arte produzida para a Aula 2 (assíncrona: de 14.07.2020 a 20.07.2020)	88
Figura 6 – Passo 1 do “Roteiro de estudos: Técnicas para estudar com sucesso”	90
Figura 7 – <i>Print</i> das perguntas sobre a sala de aula invertida no Mentimeter	93
Figura 8 – <i>Print</i> de minha mensagem no fórum de perguntas norteadoras no Moodle	95
Figura 9 – <i>Print</i> do slide sobre modelos de ensino on-line	96
Figura 10 – <i>Print</i> do <i>slide</i> sobre protagonismo da estudante	97
Figura 11 – <i>Print</i> da nuvem de palavras criada na Aula 5 (síncrona: 28.07.2020)	98
Figura 12 – Nuvem de palavras com ferramentas digitais compartilhadas na Aula 8 (assíncrona: de 05.08.2020 a 10.08.2020)	103
Figura 13 – <i>Print</i> do <i>slide</i> sobre a experiência	107
Figura 14 – Representação da aula de línguas estrangeiras	108
Figura 15 – <i>Print</i> do <i>slide</i> da aula parabenizando as estudantes	116
Figura 16 – <i>Print</i> do <i>slide</i> sobre um exemplo de uma atividade assíncrona em um curso de espanhol	118
Figura 17 – Troca de mensagens com Sarah Wolf I	134
Figura 18 – Troca de mensagens com Sarah Wolf II	135
Figura 19 – Troca de mensagens com Sarah Wolf III	136
Figura 20 – Pôster do filme <i>Todo sobre mi madre</i>	137
Figura 21 – A estrutura TPACK e seus componentes de conhecimento	207

LISTA DE IMAGEM

Imagem 1 – <i>Print</i> da gravação do Google Meet da primeira aula síncrona (14.07.2020)	86
Imagem 2 – <i>Print</i> do meu vídeo no Flipgrid	106
Imagem 3 – Atividade “Personagens e suas relações”	141
Imagem 4 – Um espelho estilhaçado	191

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Parâmetros para a realização do estado da arte	35
Quadro 2 – Trabalhos sobre formação tecnológica de professoras de línguas em pesquisa narrativa no Brasil (continua)	39
Quadro 3 – Sequência cronológica do curso (continua)	50
Quadro 4 – Sequência cronológica dos Acompanhamentos	55
Quadro 5 – Questões apresentados às participantes para escreverem o relato autobiográfico	60
Quadro 6 – Programa do curso (continua)	77
Quadro 7 – Momentos da Aula 1 (síncrona: 14.07.2020) conforme o plano de aula	83
Quadro 8 – Parte das orientações para a Aula 2 (assíncrona: de 14.07.2020 a 20.07.2020)	89
Quadro 9 – Estudo de caso preparado para a Aula 7 (síncrona) (continua)	101
Quadro 10 – Tópicos do <i>slide</i> sobre observações dos <i>feedbacks</i> (continua)	110
Quadro 11 – Aprender uma LE com foco na forma ou no sentido	111
Quadro 12 – Informações iniciais do modelo de cronograma	114
Quadro 13 – Modelo de cronograma de aulas de LE	115
Quadro 14 – Síntese da aula síncrona, baseado no <i>slide</i>	119
Quadro 15 – Níveis de Aprendizagem Profissional de Professoras	206
Quadro 16 – Eixos da Inclusão Digital (continua)	210

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultados no Catálogo de teses e dissertações da CAPES	36
Tabela 2 – Resultados na BDTD	36
Tabela 3 – Resultados no Google Scholar	37

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CLDP	Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DEst	Departamento de Estatística
DOU	Diário oficial da União
Dra./Dr.	Doutora/Doutor
EaD	Educação a Distância
ESPII	Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional
FCL	Faculdade de Ciências e Letras
FCLAr	Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
FCT	Faculdade de Ciências e Tecnologia
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

FIG.	Figura
GPNEP	Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professoras
HQ	Histórias em Quadrinhos
IES	Instituições de Ensino Superior
IFTM	Instituto Federal do Triângulo Mineiro
ISTs	Infecções Sexualmente Transmissíveis
L2	Segunda Língua
LA	Linguística Aplicada
LABLin	Laboratório de Línguas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
LGBTQIPA+	Lésbicas; Gays; Bissexuais; Transgêneros; <i>Queer</i> ; Intersexuais; Pansexuais; Assexuais; e outras identidades sexuais e de gênero
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NEaD	Núcleo de Educação a Distância
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCK	<i>Pedagogical Content Knowledge</i>
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PLE	Português como Língua Estrangeira

PROEC	Pró-Reitoria de Extensão Universitária e Cultura
Profa./Prof.	Professora/Professor
PROPEG	Pró-Reitoria de Planejamento Estratégico e Gestão
PROPG	Pró-Reitoria de Pós-Graduação
PUC – SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SARS-CoV-2	<i>Severe Scute Respiratory Syndrome Coronavirus 2</i>
SELin	Seminário de Estudos Linguísticos
TAB.	Tabela
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologia Digital da Informação e Comunicação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TPACK	<i>Technological Pedagogical Content Knowledge</i>
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UAB-PT	Universidade Aberta de Portugal
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFCAT	Universidade Federal de Catalão
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP Universidade Estadual Paulista

UNICAMP Universidade Estadual de Campinas

USP Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

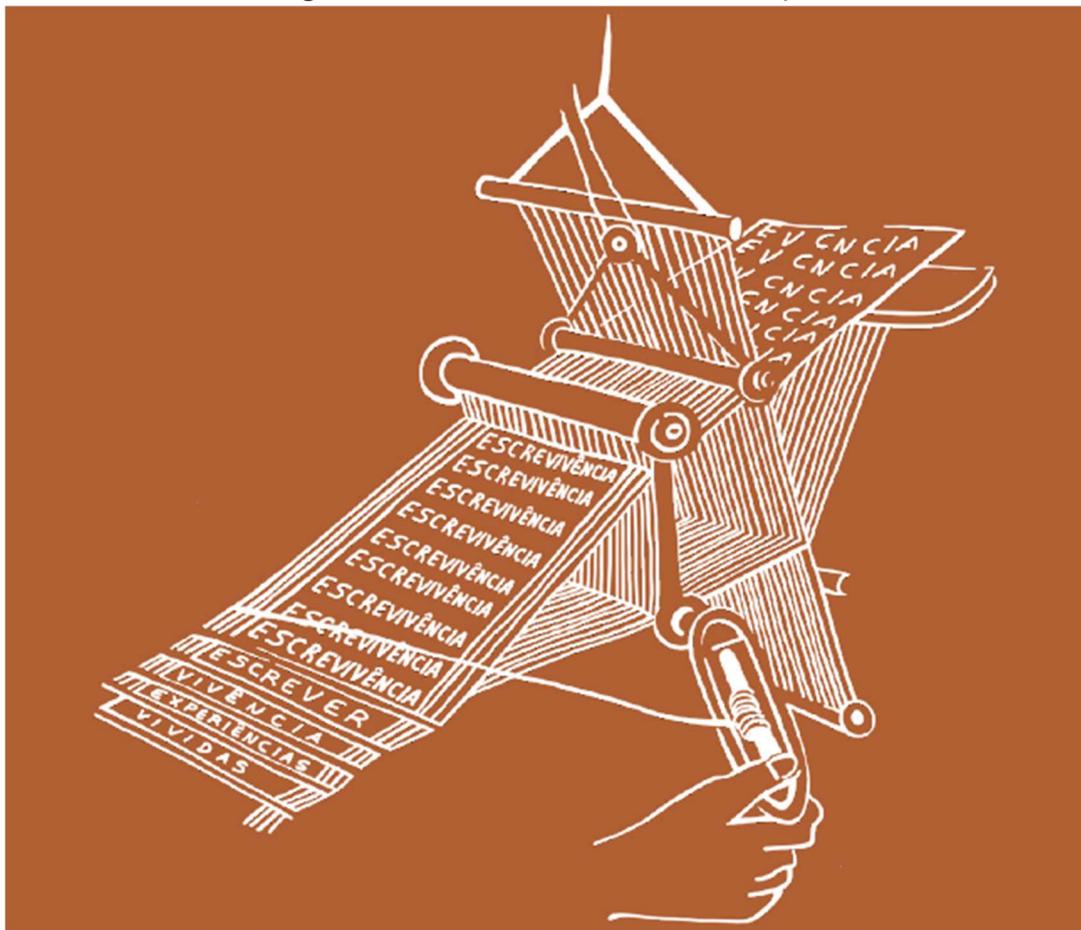
1 INTRODUÇÃO	25
1.1 Eu não tinha, em meu horizonte, estudar tecnologias no ensino de línguas...	27
1.2 Acabei me interessando por ministrar um curso sobre tecnologias digitais para professoras de línguas...	28
1.3 Minhas indagações e justificativas de pesquisa	29
1.4 Formação tecnológica de professoras de línguas pela perspectiva da pesquisa narrativa: um breve estado da arte	34
1.5 Organização da tese	42
2 VIVENDO O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA NARRATIVA	45
2.1 Percursos e discussões da pesquisa narrativa	45
2.2 A paisagem virtual das experiências vividas	48
2.3 As participantes de pesquisa: eu, Sarah Wolf, José S. e Ximena	56
2.4 Do campo aos textos de campo, intermediários e de pesquisa	58
2.5 Comunidades responsivas relacionais	65
2.6 A ética nesta pesquisa	67
3 MINHAS HISTÓRIAS EM UM CURSO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORAS-LICENCIANDAS	71
3.1 A pesquisa e a vida que eu planejava	71
3.2 Desenhando o curso de formação para uso de TDICs	76
3.3 O início do curso: As primeiras aulas síncronas e assíncronas	83
3.4 Aprendendo sobre a sala de aula invertida	88
3.5 É muita coisa pra fazer? – entrando em pânico	91
3.6 Encontrando nosso ritmo	94
3.7 Um choque: queremos aulas mais práticas	100
3.8 Vivendo a elaboração de planos de aula e programa de curso	105

4 AS HISTÓRIAS DE SARAH WOLF	122
4.1 Descobrimos a (in)existência de desconanças e resistências quanto às TDICs na Educação	122
4.2 Um curso de formação para uso de tecnologias digitais não é só sobre tecnologias digitais...	126
4.3 Uso de recursos multimidiáticos nas aulas de espanhol: o Cine Debate	131
4.4 O poder e o controle da professora é um elástico	145
5 AS HISTÓRIAS DE JOSÉ S.	148
5.1 “O curso de formação para uso de tecnologias digitais complementou a minha formação”	148
5.2 Vivendo as atividades síncronas e assíncronas do curso	153
6 AS HISTÓRIAS DE XIMENA	159
6.1 O curso de formação para uso de tecnologias digitais como um “modelo”	159
6.2 A compreensão de Ximena sobre o uso de tecnologias digitais no ensino e aprendizagem	166
6.3 “Como adaptar as aulas tão legais do Ensino Remoto Emergencial ao presencial?”	171
6.4 Uma professora que ainda precisa aceitar que tudo pode mudar	173
7 ENTRELAÇANDO OS FIOS NARRATIVOS DESTA INVESTIGAÇÃO	178
7.1 Currículos em/no curso	178
7.1.1 Minha jornada compreendendo o currículo: o correr de experiências	178
7.1.2 Negociando um currículo de vidas: um espelho estilhaçado	188
7.2 O curso: o que foi esse espaço?	193
7.2.1 Um espaço liminal	193
7.2.2 Uma formação método-tecnológica	203
7.2.3 Um espaço seguro estando presentes virtualmente	213
8 ARREMATANDO AS CONSIDERAÇÕES FINAIS	220
8.1 Minhas indagações e limitações de pesquisa	220
8.2 E-mail para mim: minhas considerações sobre a pesquisa	228

8.3 <i>Newsletter</i> à Sarah Wolf, José S. e Ximena: minhas considerações às participantes	236
REFERÊNCIAS	239
LEGISLAÇÃO	248
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	250
APÊNDICE B – Adendo ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	252
APÊNDICE C – Modelo de plano de aula	254
APÊNDICE D – Avaliação e Autoavaliação do curso – Aula 13 (síncrona: 25 ago. 2020)	255

1 INTRODUÇÃO

Figura 1 – Escrevivência: sentidos em construção



Fonte: Lopes, G. (2020, p. 58).

Começo esta tese com uma ilustração (FIG.1), em que, sob um fundo marrom, está desenhado, em branco, um tear e uma mão segurando uma manivela onde os fios estão enrolados. No começo, as letras “E V C N C I A” aparecem repetidamente, uma embaixo da outra, sugerindo que são palavras ainda sem sentido, dispostas no tear. Mais adiante, já se vê as palavras “ESCREVIVÊNCIA” alinhadas, embaixo umas das outras, no tecido, até que aparece os dizeres “ESCREVER”, “VIVÊNCIAS”, “EXPERIÊNCIAS”, “VIVIDAS”. Esse ordenamento indica que, conforme a mão passa as linhas no tear, juntam-se as tramas e se formam as palavras, construídas fio a fio para fazer sentido.

A ilustração da artista Goya Lopes², na FIG. 1, apresenta uma compreensão possível do termo “escrevivência”, empregado, geralmente, em referência à Conceição Evaristo e à

² Para conhecer mais a artista Goya Lopes, cf. @goyalopesdesignbrasileiro, no Instagram. Disponível em: [instagram.com/goyalopesdesignbrasileiro/](https://www.instagram.com/goyalopesdesignbrasileiro/). Acesso em: 17 maio 2023.

sua literatura³. Da mesma maneira que na FIG. 1, esta tese também está tecida linha a linha, entrelaçada palavra a palavra, no curso de viver e escrever experiências, em que busco compor sentidos. Na escrevivência, de Conceição Evaristo, vida e literatura estão em conjunção ao escre-viver (Fonseca, 2020) e, para mim, nesta tese, vida e história também o estão ao pesquisar narrativamente, a partir da perspectiva de Clandinin e Connelly (2000, 2015).

Mais adiante, conto duas histórias, sendo elas: “Eu não tinha em meu horizonte estudar tecnologias no ensino de línguas...” e “Acabei me interessando por ministrar um curso sobre tecnologias digitais para professoras de línguas...”. Elas são narrativas iniciais autobiográficas e são muito importantes para mim, pois contribuíram para a minha compreensão das indagações⁴ e justificativas que fizeram me engajar nesta pesquisa no doutorado. Ao escrever histórias de experiências que vivi na minha formação inicial e continuada como professora e pesquisadora, pude me localizar dentro da pesquisa, conduzindo-me a investigar narrativamente as experiências de formação de professoras de espanhol, que trato nesta tese. Assim, logo após apresentar minhas narrativas iniciais, exponho minhas indagações e justificativas de pesquisa.

Antes de partir para essas narrativas iniciais, ressalto que, ao longo de toda a tese, adoto o feminino na caracterização genérica, como por exemplo, em “professoras” e “licenciandas”. Sendo assim, marco linguisticamente minha negação à compreensão de que o masculino pode representar todas as pessoas e busco assumir uma abordagem inclusiva de gênero. A primeira vez que me senti encorajada a refletir essas questões em meus textos foi no fim da minha graduação, quando reli o capítulo “Pragmática”, escrito por Pinto (2004). A autora discute as preocupações desse campo teórico e defende a existência de muitas pesquisadoras pragmatistas e que as referir no masculino é ser sexista – e, em minha compreensão, também machista –, já que é assumir que o masculino é o melhor representante de gênero. Posteriormente, fui instigada a fazer a marcação no feminino, como Durante (2023, p. 17) faz em sua dissertação, considerando “as mais de 2 milhões de professoras da educação básica do nosso país, que corresponde à maioria absoluta do nosso professorado, 91,8%, segundo o Censo Escolar da Educação Básica de 2021”. Esse cenário também

³ Para saber mais sobre a escrevivência em Conceição Evaristo, cf. o livro *Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*, organizado por Duarte e Nunes (2020).

⁴ As indagações de pesquisa correspondem a tradução em inglês *research puzzle* da pesquisa narrativa e diz respeito às indagações que conduzem a pesquisadora a investigar. No entanto, o termo possui uma acepção diferente de “objetivo de pesquisa”, já que pesquisadoras narrativas não estão preocupadas necessariamente em gerar soluções exatas para questões ou problemas, mas pensar cuidadosamente sobre as experiências (Clandinin, 2013).

aparece na paisagem educacional em que as experiências desta pesquisa foram vividas, uma vez que somos maioria em todos os níveis, tais como: licenciandas-professoras e docentes coordenadoras do projeto de extensão, professoras do curso realizado na pesquisa e participantes da investigação. No entanto, reconheço que a discussão de gênero inclusivo na língua portuguesa brasileira é complexa e que encontra limites no sistema linguístico, como explicita Schwindt (2020). Considero que a minha adoção de caracterização no feminino não é, assim como no fenômeno de “presidenta” comentado pelo autor, um exemplo de neutralização. “Pelo contrário, aqui a marcação reforça um contraste binário e privativo de gênero do português (sem o qual muito provavelmente o objetivo de inclusão não seria alcançado)” (Schwindt, 2020, não paginado), sendo, portanto, também excludente. Além disso, assumo, como o autor, que a designação em o/a/e, isto é, masculino, feminino e não binário, embora pluralize as representações linguísticas no mundo, pode não abranger todas as segmentações e subsegmentações de gênero social. Ainda assim, busco viver uma escrita ética e responsável social e relacionalmente. Penso que as minhas marcações no feminino, além de produtivas do ponto de vista do sistema linguístico do português, também são ações contra-hegemônicas de rompimentos com a narrativa dominante, de ciência e Educação por e para homens cis e, muitas vezes, heterossexuais.

Nesta introdução, apresento minhas narrativas iniciais e, em seguida, as indagações e justificativas de pesquisa. Posteriormente, mostro o estado da arte que realizei acerca da formação de professoras de línguas para uso de tecnologias digitais pela perspectiva teórico-metodológica da pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2000, 2015). Por fim, finalizo esta seção contando como esta tese está organizada.

1.1 Eu não tinha, em meu horizonte, estudar tecnologias no ensino de línguas...

Era 2016 e eu me preparava para participar do processo seletivo de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista (UNESP), câmpus Araraquara, ao mesmo tempo em que fazia minhas últimas disciplinas da graduação. O desejo de ser finalmente pós-graduanda pesquisadora era um dos propósitos que me deixava focada e disciplinada para estudar para a prova teórica, do processo seletivo, e preparar o meu projeto de pesquisa. O tema que eu queria estudar era cultura no ensino e aprendizagem de espanhol.

Nessa época, eu jamais vislumbrava uma investigação sobre recursos tecnológicos, porque eu não tinha em meu horizonte estudar o tema tecnologias no ensino de línguas. Eu

me julgava esquerdista, questionadora e crítica demais para investigar algo tão *moderninho*, *nerd* e neoliberal. Assim, eu imaginava que estudar tecnologias não era politizado e crítico, e que no fundo consistia em um debate neoliberal, já que se destinava a ficar pensando só em modernizar materialmente as aulas, como com computadores e lousas digitais. Em outras palavras, eu compreendia que havia uma verdade ocultada acerca das tecnologias, engendrada socialmente, em uma visão que reconheço um pouco como sendo marxista de ideologia. Eu considerava como uma discussão de mera instrumentalização das professoras e ficava pensando que deveríamos nos preocupar de verdade com questões sociais, culturais, históricas e políticas que fazem parte da Educação e da Linguística Aplicada (LA).

Quando finalmente comecei o mestrado, meus entendimentos sobre o uso de tecnologias digitais, assim como tantos outros temas que constituem o ensino e a aprendizagem de línguas, foi pouco a pouco se transformando especialmente em razão das aulas do programa de pós-graduação. Lembro-me de participar atentamente dos debates das disciplinas “Tópicos especiais em análise linguística: letramentos acadêmicos, internet e mundialização” e “O ensino de línguas mediado por novas e velhas tecnologias”, que eram sobre recursos e ferramentas digitais e processos educacionais. As discussões teóricas me fascinavam e eu ia percebendo e aprendendo que esse tema não era mobilizado da maneira como eu imaginava até poucos meses antes. Eu fui me identificando com esse tema de discussão, porque eu entendia que havia articulação com as questões sociais, culturais, históricas e políticas, que não faltava criticidade e que não, necessariamente, era de uma perspectiva política neoliberal. Com o tempo, fui entendendo que era possível conceber as tecnologias no ensino de línguas de maneira diferente da que eu fazia antes. As discussões, leituras e estudos me deixavam entusiasmada, impressionada e motivada para continuar aprendendo mais, já que eu percebia o quão pouco eu sabia.

Além dessa história, há outra que faz parte de minhas narrativas iniciais. Assim, na próxima subseção, conto porque desejei ministrar um curso de formação para uso de TDICs a professoras de LE (Línguas Estrangeiras) como parte do meu trabalho de doutorado.

1.2 Acabei me interessando por ministrar um curso sobre tecnologias digitais para professoras de línguas...

Em janeiro de 2019 concluí o mestrado e no mesmo mês fiz a matrícula de meu doutorado. Praticamente todo aquele ano passei me inspirando e pensando em ideias do que eu realmente queria me dedicar para escrever uma tese. Buscando propostas condizentes

para um trabalho de doutorado, ao longo das aulas das disciplinas da pós-graduação, dos encontros do grupo de pesquisa/orientação e dos eventos acadêmicos, fui começando a pensar e a amadurecer a ideia de realizar uma pesquisa em que eu pudesse promover um curso sobre Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) para professoras de LE.

No pouco tempo de formação acadêmica, entre o mestrado e a entrada no doutorado, eu já havia me tornado uma professora e pesquisadora defensora dos estudos dos recursos tecnológicos no ensino e aprendizagem de línguas. Ministrando um curso, então, parecia uma excelente ideia para mim, porque muitas docentes de línguas poderiam conceber as tecnologias de forma superficiais e/ou estereotipadas, da mesma maneira que eu concebia, antes de entrar na pós-graduação. Assim, eu queria que professoras tivessem a oportunidade, como eu tive nas disciplinas de pós-graduação durante o mestrado, de aprender mais e transformar suas formas de conceber as práticas em sala de aula de línguas. Eu entendia que essa era também a minha chance de me relacionar com outras docentes, de promover trabalhos colaborativos e aprender mutuamente.

Esse desejo moveu-me na concepção da pesquisa, em que, desde o começo do doutorado, eu aspirava viver experiências de formação de professoras de espanhol usando tecnologias digitais. Após contar as minhas narrativas iniciais, na próxima subseção, apresento as indagações e justificativas de pesquisa.

1.3 Minhas indagações e justificativas de pesquisa

As narrativas iniciais, contadas anteriormente, entrelaçam-se e me ajudam a entender quem eu sou e quem estou me tornando nas paisagens do conhecimento profissional⁵ (Clandinin; Connelly, 1995, 1996) que vivi, relacionadas a esta pesquisa narrativa. Ao contar essas histórias hoje, chama-me a atenção as experiências de cursar disciplinas na pós-graduação e transformar minhas compreensões acerca das tecnologias digitais. Considero que fui de um lugar de não-saber e de ignorância para a composição de conhecimentos relacionados a esse tema, a partir da continuidade dos estudos de minha formação como professora e pesquisadora na pós-graduação. Motivada por essas inquietações de minha vida,

⁵ Refiro-me às paisagens do conhecimento, fundamentando-me em Clandinin e Connelly (1996, 1997). As pesquisadoras criam a metáfora da paisagem do conhecimento para relacionar aos ambientes escolares, que não são constituídos apenas pelas salas de aulas e nas relações entre professoras e estudantes, mas por outros espaços e outras relações profissionais. A metáfora da paisagem me permite pensar nas dimensões de temporalidade, sociabilidade e lugar da pesquisa narrativa (Clandinin, 2013; Clandinin; Connelly, 2000, 2015).

busquei realizar uma pesquisa de doutorado que envolvesse a realização de um curso sobre as tecnologias digitais para professoras de línguas, para que outros profissionais da área pudessem ter a oportunidade de transformar suas concepções educacionais, como contei na outra narrativa.

Pude concretizar essas ideias nesta investigação, pois ministrei um curso⁶ de formação para uso de tecnologias digitais em um projeto de extensão, um Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP), da UNESP, que está presente em diferentes câmpus universitários. Esse projeto oferece aulas de línguas e licenciandas de Letras recebem uma bolsa para atuarem como professoras. O curso foi on-line e compreendeu o terrível período da pandemia de COVID-19⁷, em um momento em que se adotava medidas de distanciamento social como forma de combate ao vírus SARS-Cov-2⁸. Nessa paisagem virtual, em meio a um turbilhão de acontecimentos envolvendo doença, distanciamento social, dor, internações de pessoas por todo o mundo, mortes, lutos e sofrimentos, vivi experiências de formação de professoras de línguas que usam recursos digitais em sala de aula. Investiguei narrativamente, além de minhas próprias experiências nesse curso, as histórias de Sarah Wolf, José S. e Ximena⁹, que eram licenciandas de Letras, com habilitação em português e espanhol, e responsáveis por ministrar aulas da LE no projeto de extensão em que realizei o curso.

Tendo em vista as narrativas iniciais contadas anteriormente e as minhas inquietações, pude conceber as indagações desta pesquisa narrativa, considerando que elas foram as responsáveis por terem me provocado à constante busca e problematização e, por conseguinte, me levaram às constantes reconfigurações e mudanças da investigação (Clandinin, 2013). Sendo assim, como pesquisadora narrativa na paisagem das experiências vividas nesta pesquisa, isto é, um curso de formação de professoras para uso de tecnologias digitais em um projeto de extensão universitária de ensino de línguas, fui movida pelas seguintes indagações de pesquisa:

⁶ Como comentarei mais adiante, outras duas pessoas, além de minha professora orientadora, foram responsáveis comigo na realização desse curso de formação de TDICs. No entanto, como elas não são participantes de pesquisa, nem são pesquisadoras narrativas desta investigação, opto por escrever em primeira pessoa do singular e por ocultar os seus nomes, tendo em vista o código de ética em pesquisa.

⁷ Para mais informações sobre a pandemia de COVID-19, cf. *site* da Organização Mundial da Saúde (OMS) https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_1. Acesso em: 19 maio 2023.

⁸ Para mais informações sobre as medidas de combate à pandemia de COVID-19, cf. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance>. Acesso em: 19 maio 2023.

⁹ Considerando o código de ética em pesquisa, seus nomes são fictícios e foram criados por elas próprias, como comento na Subseção 2.3.

- Que histórias são vividas e contadas em um curso on-line de formação de professoras de espanhol para uso de tecnologias digitais?
 - Que experiências de currículo(s) vivemos em um curso on-line para uso de tecnologias digitais?
 - Que espaço(s) criamos relacionalmente em um curso on-line para uso de tecnologias digitais?

Em continuidade, as indagações de pesquisa apresentadas anteriormente relacionam-se com as minhas justificativas para a realização desta pesquisa. Como pesquisadora narrativa das Ciências Humanas, preocupo-me em responder as perguntas como “e daí?” (*so what?*) e “quem se importa?” (*who cares?*) para a razão de existência da minha pesquisa (Clandinin, 2013; Clandinin; Caine; Lessard; Huber, 2016). Na pesquisa narrativa, essas perguntas podem conduzir a três dimensões de justificativas, as quais são a pessoal, a prática e a teórica e/ou social (Clandinin, 2013). Com base em Clandinin (2013), a justificativa pessoal é aquela que mostra porque esta pesquisa narrativa é importante para mim como pessoa; a prática envolve a diferença pragmática que a pesquisa pode oferecer no contexto em que ela se desenvolve; e a social e/ou teórica relaciona-se às contribuições da pesquisa aos estudos teóricos e/ou à sociedade.

Desse modo, minha justificativa pessoal envolve quem eu sou e quem estou me tornando na pesquisa narrativa. Apresento uma imagem-palavra¹⁰ buscando representar minha justificativa pessoal desta pesquisa.

No PIBID foi a primeira vez
 Me vi professora institucionalmente
 Eu-aluna da graduação
 Eu-professora de estudantes de ensino médio
 Corria
 Aprendia, discutia, ensinava
 Me engajava
 Gostava de quem eu estava me tornando: Professora
 Língua espanhola, cultura e transdisciplinaridade

¹⁰ Como discutirei mais adiante, na Subseção 2.4, a imagem-palavra é um poema composto com palavras ou frases que emergem no processo de escrito de textos de pesquisa (Clandinin, 2013) e que criam um conjunto de imagens das experiências vividas (Huber; Clandinin, 2005).

Agora na pós-graduação
Eu-aluna de doutorado
Eu-professora de licenciandas em Letras/Espanhol
Eu-professora em muitos contextos
Eu-professora-aluna de mim mesma
Corro, aprendo
Discuto, caio
Me ralo, me levanto,
Me cicatrizo, aprendo

Continuo correndo

Esta pesquisa é justificada a partir das minhas próprias histórias como aluna e professora, das diversas paisagens do conhecimento (Clandinin; Connelly, 1995, 1996) que vivi e dos diferentes conhecimentos prático-profissionais e prático-pessoais que venho compondo (Clandinin; Connelly, 1995, 1996). Em minha formação, aprendi sobre o uso de tecnologias na sala de aula durante a pós-graduação, mas não pude aprender no curso de Letras, ou seja, na graduação, tendo em vista que esse tema não é contemplado por uma disciplina específica na grade curricular. Por outro lado, quando eu era graduanda, fui integrante de um projeto de extensão, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que contribuiu muito e foi muito importante nas minhas histórias de me tornar professora de espanhol. Essas minhas experiências pessoais fazem com que eu entenda a importância de viver histórias formativas que não deixem de lado o uso de tecnologias por professoras. Do mesmo modo, percebo a relevância dessas histórias em espaços como projetos de extensão, como foi o PIBID para mim e é o projeto de extensão CLDP para as participantes da pesquisa, Sarah Wolf, José S. e Ximena. Esta investigação, portanto, está intimamente imbricada às histórias de quem sou e de quem estou me tornando.

Esta pesquisa tem também alguns desdobramentos, que configuram a minha justificativa prática. Primeiramente, ela está relacionada ao curso de formação para uso de tecnologias digitais em que fui uma das professoras responsáveis. Esse curso integra esta pesquisa, mas teve um efeito prático, que foi mobilizar discussões pedagógicas de como ensinar línguas mediado pelas tecnologias digitais com as professoras-licenciandas de um projeto de extensão da UNESP durante a pandemia do COVID-19. O curso pode ter sido

uma oportunidade de aprendizagem para as pessoas envolvidas, possibilitando a formação de professoras tanto para mim quanto para as licenciandas que participaram do curso. Além disso, essas formações podem fazer parte das histórias de quem somos e de quem estamos nos tornando em nossas vidas. Observo, também, uma justificativa prática no espaço relacional que desenvolvi especificamente com as participantes desta investigação, Sarah Wolf, José S. e Ximena, pois juntas debatemos, conversamos e nos transformamos nesta pesquisa narrativa. Além disso, a partir desse desenvolvimento relacional junto às participantes de pesquisa e às alunas do curso que ministrei, entendo que posso viver de forma diferente nas diversas situações em que eu seja professora, especialmente, na formação inicial de professoras, bem como pesquisadora.

Em relação à justificativa teórico-social, entendo que ambas justificativas estão fortemente relacionadas em minha pesquisa, porque compreendo que fazer pesquisa é, sobretudo, um ato político. É por essa razão que adoto o termo justificativa teórico-social, com hífen entre ambas as palavras. Nesta pesquisa, mobilizo problematizações acerca das experiências vividas por professoras de espanhol em formação. No Brasil, o ensino de espanhol passa por diversas inconstâncias, especialmente em razão da política linguística institucional de Estado, que seleciona quais são as línguas que importam e devem ser aprendidas e quais não. Com a revogação da Lei nº 11.161 com a Medida Provisória nº 746/2016, o ensino de espanhol deixou de ser obrigatório nos currículos plenos do Ensino Médio e o inglês é a única a ser ensinada obrigatoriamente. À língua espanhola na escola regular, restou o lugar de se ensinar apenas “preferencialmente”, como descrito nas palavras dessa Medida Provisória¹¹. Esse contexto social, linguístico e político afeta diretamente as professoras de espanhol, pois temos nossas próprias formações profissionais vilipendiadas pela política governamental educacional. Em nossa história brasileira recente de ensino de espanhol, ora se necessita formar urgentemente professoras de espanhol para o ensino obrigatório, como ocorreu com a publicação da Lei nº 11.161/2005, ora não há mais necessidade dessas profissionais no país.

Assim, pesquisar narrativamente as experiências de professoras de espanhol é um ato político, teórico e social, que mostra que nossas práticas docentes têm valor na sociedade e

¹¹ Na explicação da ementa, descreve-se “Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol”. Cf. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992#:~:text=Determina%20que%20o%20ensino%20de,as%20facultativas%20no%20ensino%20m%C3%A9dio>. Acesso em: 17 abr. 2022.

que devem ainda ser mais valorizados do que hoje o é. Nesta tese, trago minha voz junto às vozes das professoras de espanhol em formação, Sarah Wolf, José S. e Ximena em nossas narrativas, porque nossas atuações docentes na Educação existem e importam, não só a nós, mas a toda a sociedade. Considero ser importante romper o silêncio e a narrativa dominante, que é institucionalizada, em que o ensino de inglês é supervalorizado, enquanto o espanhol, bem como muitas outras línguas, fica às margens. Assim, quero vislumbrar caminhos futuros, em que as discussões sobre ensino e aprendizagem de línguas e diversidade linguística sejam, de fato, incorporadas e integradas ao fazer das políticas linguísticas institucionais. A materialização do ato político de fazer esta pesquisa narrativa é a minha própria tese, que pode contribuir para leitoras, pesquisadoras, professoras e construtoras de políticas públicas que queiram ler, estudar e entender sobre os diferentes focos abordados.

Considerando já apresentadas as minhas indagações de pesquisa e minhas justificativas pessoal, prática e teórico-social, abordo, na subseção a seguir, um estado da arte sobre questões que envolvem este trabalho.

1.4 Formação tecnológica de professoras de línguas pela perspectiva da pesquisa narrativa: um breve estado da arte

A formação tecnológica de professoras de línguas é uma temática já explorada por pesquisadoras e professoras da área da Educação e LA há alguns anos. Além disso, muitos trabalhos em pesquisa narrativa, pela perspectiva de Clandinin e Connelly (2000, 2015), já foram realizados no Brasil e especialmente no Canadá, onde essa metodologia foi concebida. Desse modo, nesta subseção, farei a apresentação de um breve estado da arte de estudos em pesquisa narrativa já realizados sobre formação inicial ou/e continuada para professoras de línguas usando tecnologias digitais. Com esse levantamento bibliográfico pude honrar e me inspirar nos trabalhos já produzidos que apresenta algumas consonâncias com esta investigação. Para a realização deste estado da arte, orientei-me por alguns princípios e pressupostos metodológicos de uma pesquisa bibliográfica (Lima; Miotto, 2007), tendo em vista que desejei fazê-lo de maneira sistemática e robusta. Desse modo, estabeleci quatro parâmetros para o levantamento bibliográfico que são, segundo Lima e Miotto (2007), os seguintes: (1) parâmetro temático, que diz respeito ao tema abarcado nos trabalhos; (2) parâmetro linguístico, ou seja, a língua em que o trabalho é veiculado; (3) principais fontes, que se refere ao gênero acadêmico dos trabalhos incluídos na busca; (4) parâmetro cronológico, isto é, o período das publicações dos trabalhos do levantamento bibliográfico.

Decidi incluir também um quinto (5) parâmetro, o geográfico, para estabelecer onde os trabalhos estão publicados. No QUADRO 1, apresento esses parâmetros adotados neste estado da arte.

Quadro 1 – Parâmetros para a realização do estado da arte

Parâmetros para a realização deste estado da arte	
(1) Parâmetro temático	Formação inicial e/ou continuada de professoras de línguas; TIC e TDIC; Pesquisa narrativa
(2) Parâmetro linguístico	Língua portuguesa
(3) Principais fontes	Artigos, dissertações e teses
(4) Parâmetro cronológico	Sem restrição
(5) Parâmetro geográfico	Brasil

Fonte: Elaborado por mim.

No QUADRO 1, apresento os parâmetros que estabeleci para a realização deste estado da arte. O primeiro parâmetro, o temático, diz respeito ao tema estabelecido. Desse modo, o escopo desse estado da arte recai nos trabalhos brasileiros (parâmetro geográfico) e de língua portuguesa (parâmetro linguístico), tendo em vista que contêm maior similaridade com a paisagem vivida por mim e pelas participantes na realização desta pesquisa. Além disso, para o parâmetro temático, considerarei apenas as publicações em que se discute a formação inicial e/ou continuada de professoras de línguas para o uso de tecnologias, não abrangendo, assim, os trabalhos em que se debatem apenas o uso de tecnologias em sala de aula. Outro aspecto importante considerado nesse estado da arte no que se refere ao parâmetro temático foi a metodologia adotada nos estudos desse levantamento, em que considerarei apenas os que as pesquisadoras declaradamente afirmaram que fizeram uma pesquisa narrativa na perspectiva de Clandinin e Connelly (2000, 2015). Desse modo, desconsiderarei outras metodologias qualitativas e/ou quantitativas, pesquisas narrativas em outras perspectivas e que possuam a narrativa como um instrumento metodológico. Fiz essa escolha considerando a pertinência de observar o desenvolvimento especificamente da pesquisa narrativa no Brasil, que, conforme debato mais adiante nesta subseção, parece tender ao crescimento. Os principais gêneros acadêmicos buscados foram artigos, dissertações e teses. Além disso, não estabeleci nenhuma restrição cronológica, desejando trabalhos publicados de qualquer período temporal.

A busca por este estado da arte foi realizada em plataformas digitais, as quais foram: Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior (CAPES)¹², Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹³ e Google Scholar¹⁴. Nessas plataformas, empreguei palavras-chave com alguns mecanismos para aprimorar a busca, como o uso de aspas em termos que eu gostaria que aparecessem juntos e utilizei do sinal de mais (+) para que encontrasse apenas os termos conjuntamente. Posteriormente a essa busca, selecionei os trabalhos a partir de uma leitura preliminar do título, resumo e palavras-chave. Em seguida, pude fazer a leitura completa desses estudos. Alguns trabalhos não estavam disponíveis pelas plataformas buscadas; nesse caso, busquei pelos repositórios das universidades em que os trabalhos foram publicados e pude encontrar o trabalho completo. Essa busca aconteceu no período de abril a maio de 2022 e, portanto, não foi possível incluir possíveis publicações que surgiram após essa data.

Desse modo, encontrei muitos resultados no Catálogo de teses e dissertações da CAPES, que organizei na TAB. 1.

Tabela 1 – Resultados no Catálogo de teses e dissertações da CAPES

Palavras-chave	Resultados numéricos
“pesquisa narrativa” + tecnologias	72.819
“pesquisa narrativa” + tecnologias + professor de língua	1.397.502

Fonte: Elaborada por mim.

Já na Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações, os resultados foram encontrados sem o uso de aspas e o sinal de mais (+), tendo em vista que a plataforma não reconhece esses mecanismos de busca. O que foi encontrado pode ser representado na TAB. 2.

Tabela 2 – Resultados na BDTD

Palavras-chave	Resultados numéricos
pesquisa narrativa e tecnologias	1.936
pesquisa narrativa e tecnologias e professor de língua	88

Fonte: Elaborada por mim.

Os resultados encontrados no Google Scholar estão resumidos na TAB. 3.

¹² Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 15 set. 2023.

¹³ Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 15 set. 2023.

¹⁴ Disponível em: scholar.google.com/. Acesso em: 13 maio 2023.

Tabela 3 – Resultados no Google Scholar

Palavras-chave	Resultados numéricos
“pesquisa narrativa” + tecnologias	3.080
“pesquisa narrativa” + tecnologias + professor de língua	1.830

Fonte: Elaborada por mim.

Em todas as buscas realizadas, não inclui a palavra “formação”, pois inserindo apenas “pesquisa narrativa” e/ou tecnologias e/ou “professor de língua” quis ter os resultados mais abrangentes possíveis. Para a seleção dos trabalhos, adotei os critérios de leitura preliminar do título do trabalho, e/ou do resumo, e/ou das palavras-chave. Posteriormente, pude fazer a leitura completa dos estudos selecionados. A investigação de Dias (2009) foi o primeiro trabalho encontrado acerca da temática de formação com tecnologias de professoras de línguas pré-serviço pelo viés da pesquisa narrativa. É um trabalho de mestrado, em que a mestra pesquisou sobre as experiências vividas em um contexto de prática de Tandem, em uma Universidade do Triângulo Mineiro, por meio da ferramenta MSN Messenger. Em seu estudo, Dias (2009) discutiu a relevância do Tandem para o ensino e a aprendizagem de língua inglesa e para a formação inicial e continuada de professoras de línguas.

O estudo de Vieira (2013) também é de mestrado e sobre a prática de Tandem. Em seu trabalho, o autor realizou uma pesquisa narrativa autobiográfica, em que discutiu e analisou narrativamente, de modo retrospectivo, a influência e o impacto do projeto de extensão de Tandem por meio do MSN Messenger em sua formação como professor de língua inglesa. Como considerações de seu trabalho, Vieira (2013) debateu que o projeto de extensão teve um papel fundamental em sua vida pessoal e profissional.

Menezes (2014), diferentemente de Vieira (2013) e Dias (2009), ofereceu e ministrou um curso de extensão on-line para professoras de língua inglesa de diferentes lugares do Brasil e esse contexto foi o seu campo de pesquisa. O curso contou com a participação de vinte professoras de inglês da rede pública de Uberlândia, Minas Gerais, e de outros estados, e o objetivo principal do curso foi debater o uso de ferramentas digitais na prática docente. A partir do percurso teórico-metodológico da pesquisa narrativa, em sua dissertação, a pesquisadora discutiu a presença social no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) em seu curso com três participantes diretos. O trabalho de Menezes (2014) tem alguns pontos de consonância com minha pesquisa de doutorado, já que também ministrei virtualmente um curso de formação cujo objetivo era discutir o uso de tecnologias na sala de aula.

Fernandes (2014) também realizou um curso de extensão sobre uso de tecnologias na sala de aula, em que público-alvo foi estudantes do curso de Letras e egressos da

Universidade Federal de Uberlândia (UFU). No entanto, seu trabalho de mestrado se difere do de Menezes (2014), pois, além de possuir outro público-alvo, também foi um curso na modalidade presencial. A aprendizagem do uso de tecnologias na sala de aula por professoras pré-serviço de inglês foi um dos desdobramentos práticos de seu trabalho, mas seu objetivo foi analisar narrativamente sua primeira experiência docente como um jovem professor, recém-formado no curso de Letras. Sendo assim, seu trabalho foi de cunho autobiográfico, relacionando sua experiência como jovem professor, digitalmente letrado, no projeto de extensão com seus conhecimentos prático pessoais na sua prática docente.

Outro trabalho de pesquisa narrativa sobre a formação docente e o uso de tecnologias é de Lima (2016), uma tese de doutorado. Na pesquisa, Lima (2016) buscou analisar narrativamente a prática docente tentando viver uma experiência de trabalho colaborativo em aula de língua inglesa, em contexto de uso de tecnologias digitais. Seu contexto de atuação foram aulas de inglês instrumental em um curso de ensino superior de Logística oferecido em um Instituto Federal de uma cidade de Minas Gerais. Embora seu trabalho não seja diretamente relacionado às ferramentas digitais em sala de aula, entendi que é importante incorporar o trabalho de Lima (2016) neste estado da arte, tendo em vista que as discussões de incorporação de tecnologias na prática docente também envolvem o desenvolvimento de princípios importantes como o trabalho colaborativo, foco de seu trabalho.

Assim como Lima (2016), Uchôa (2014) também atuou em contexto de ensino superior, mas, nesse caso, no curso de licenciatura em Letras/inglês. O pesquisador desenvolveu uma pesquisa narrativa sobre a didatização de gêneros discursivos orais por meio do Podcast. Nessa tese, as temáticas mobilizadas nas produções orais estavam relacionadas ao contexto da Floresta Amazônica, por serem muito caras ao contexto e aos participantes de pesquisa, já que se realizou na Universidade Federal do Acre (UFAC), câmpus Floresta. Os sentidos compostos por ele foram a pouca familiaridade com a didatização de gêneros orais, a importância de temas baseados no contexto local de professoras de inglês em formação e a relevância do trabalho colaborativo para o desenvolvimento do letramento digital e de outros conhecimentos.

Vicentin (2018), por sua vez, realizou em seu doutorado um curso de formação continuada para professoras de língua inglesa e pesquisou como as professoras-participantes apropriaram-se do uso de tecnologias digitais. Por meio da pesquisa narrativa, ela discutiu a contribuição do curso para a construção da criatividade e criticidade nas docentes participantes, no que diz respeito ao uso das tecnologias digitais na prática docente.

O único artigo encontrado neste estado da arte foi de autoria de Carvalho, Ramos e Messias (2017), publicado pelo periódico Caracol, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP), dedicado a publicação de estudos sobre a língua espanhola, tais como Literatura Espanhola, Literatura Hispano-Americana, Língua Espanhola e Tradução. Nesse estudo, a partir da pesquisa narrativa, as autoras discutiram a formação inicial de professoras de espanhol pelas vivências de graduandos em Letras/Espanhol no Teletandem. As análises empreendidas pelas autoras é de que o projeto de extensão propicia a formação das licenciandas tanto para o desenvolvimento na língua quanto para a formação inicial como professoras pré-serviço. Nesse trabalho, observo que predominou uma análise *de* narrativa, já que as pesquisadoras utilizaram as narrativas para uma análise de dados, ou seja, com os excertos de narrativas dos participantes. Como tratarei mais adiante, a pesquisa *de* narrativa ou a pesquisa *com* narrativa difere-se da pesquisa narrativa, pois na segunda pesquisadoras narrativas não entendem narrativas como fontes de extração de dados (Barcelos, 2020; Mello, 2020b).

Tendo abordado os trabalhos encontrados sobre formação inicial e/ou continuada de professoras de línguas para o uso de tecnologias na prática docente na perspectiva da pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2000, 2015), apresento, a seguir, o QUADRO 2, em que organizo todos os estudos citados anteriormente. Disponho as informações em seis colunas, a saber: (1) autoria; (2) ano de publicação; (3) título do trabalho; (4) gênero acadêmico; (5) universidade a que se vincula; (6) orientação (em caso de dissertação e tese). As linhas foram organizadas conforme ordem alfabética do sobrenome das autoras.

Quadro 2 – Trabalhos sobre formação tecnológica de professoras de línguas em pesquisa narrativa no Brasil
(continua)

(1) Autoria	(2) Ano de publicação	(3) Título do trabalho	(4) Gênero acadêmico	(5) Universidade a que se vincula	(6) Orientação (em caso de dissertação e tese)
CARVALHO, Kelly Cristiane Henschel Pobbe RAMOS, Karin Adriane Henschel Pobbe MESSIAS, Rozana Aparecida Lopes	2017	<i>Haciendo caminos:</i> Histórias de Teletandem na formação de professores de espanhol	Artigo	UNESP/Assis	-

Fonte: Elaborado por mim.

Quadro 2 – Trabalhos sobre formação tecnológica de professoras de línguas em pesquisa narrativa no Brasil (conclusão)

DIAS, Nairdir Alves do Amaral	2009	Histórias de formação de professores de língua estrangeira em contexto de tandem	Dissertação	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	Profa. Dra. Dilma Maria de Mello (UFU)
FERNANDES, Gilmar Martins de Freitas	2014	Era uma vez um professor de inglês recém-formado, um mestrado e um curso de extensão sobre tecnologias digitais	Dissertação	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	Profa. Dra. Dilma Maria de Mello (UFU)
LIMA, Gyzely Suely	2016	Uma análise narrativa de minha experiência docente em busca do trabalho colaborativo	Tese	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	Profa. Dra. Dilma Maria de Mello (UFU)
MENEZES, Ana Maria Camin de	2014	A vivência da presença social: histórias de um curso online para professores de inglês	Dissertação	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	Profa. Dra. Dilma Maria de Mello (UFU)
UCHÔA, José Mauro Souza	2014	Narrativas de professores em formação sobre a didatização de <i>podcasts</i> para o ensino de inglês na floresta	Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Prof. Dr. Orlando Vian Junior (UFRN) Coorientadora: Profa. Dra. Dilma Maria de Mello (UFU)
VICENTIN, Karina Aparecida	2018	Carta para um amor que vai embora ou que vai fazer história?: Narrativa de uma professora-formadora do ensino e aprendizagem de línguas, das tecnologias educacionais e das instâncias de apropriação	Tese	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	Profa. Dra. Claudia Hilsdorf Rocha
VIEIRA, William Guimarães de Resende	2013	Formação de professor de inglês em contexto de projeto de extensão sobre prática de Tandem	Dissertação	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	Profa. Dra. Dilma Maria de Mello (UFU)

Fonte: Elaborado por mim.

Com base no que dispus no QUADRO 2, ao todo, foram encontrados oito trabalhos, que compreendem o período de 2009 a 2018. Desses oito trabalhos, quatro são teses, quatro

são dissertações, e apenas um é artigo. Como mencionei anteriormente, não abrangiu, neste estado da arte os trabalhos que abordam apenas o uso de tecnologias no ensino e aprendizagem de línguas, sem a discussão sobre a formação de professoras.

Observo que há predominância de trabalhos publicados acerca do ensino e aprendizagem de língua inglesa. Desses oito estudos encontrados, apenas em um se focalizou a formação de professoras de espanhol. Não há nesses trabalhos, assim, a discussão de formação de professoras para outras línguas estrangeiras/adicionais ou para a língua materna. Chama-me a atenção de que o único trabalho encontrado em que se focaliza a língua espanhola tenha sido escrito por professoras doutoras e seja um artigo, ou seja, não é um trabalho de formação em pós-graduação, dissertação ou tese. É possível que trabalhos sobre a formação inicial ou continuada tecnológica de professoras de espanhol surja até a publicação desta pesquisa. Ainda assim, posso conjecturar que esta pesquisa será uma das poucas em que se aborda a formação inicial de professoras de espanhol para o uso de tecnologias em uma tese de doutorado com uma metodologia de pesquisa narrativa. Defendo que mais pesquisas sejam desenvolvidas sobre as práticas de ensinar e aprender língua espanhola com as tecnologias digitais, para que se possa incorporar aos estudos outros fazeres, vozes e perspectivas. Na mesma direção, ainda há muitos caminhos a serem percorridos para o desenvolvimento de pesquisas que amplie nossos horizontes, a partir da discussão de ensino e aprendizagem de outras línguas, até mesmo minoritárias e marginalizadas, como é o caso das línguas indígenas em território nacional ou a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), por exemplo.

Além disso, noto uma concentração de teses e dissertações pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), sob a orientação da Profa. Dra. Dilma Maria de Mello. Dos oito trabalhos encontrados, cinco trabalhos foram orientados por ela na UFU e uma tese foi coorientada por ela. Essa informação revela a admirável extensão e dedicação de trabalhos de pós-graduação em pesquisa narrativa, na perspectiva de Clandinin e Connelly (2000, 2015), orientados pela professora nos últimos anos. A relevância de sua dedicação na pesquisa narrativa está presente até mesmo em trabalhos de pós-graduação desenvolvidos em outras universidades federais em que ela foi coorientadora, como é o caso, nessa temática pesquisa, da tese de Uchôa (2014) na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Pensando prospectivamente, imagino que nos próximos anos é possível que aumente em quantidade o número de trabalhos em pesquisa narrativa sobre os mais diversos temas, mas em especial acerca da formação de professoras de línguas e uso de tecnologias, foco desta pesquisa. Vislumbro esse cenário com base nas diversas pesquisadoras que foram

orientadas pela Profa. Dra. Dilma Maria de Mello e que estão espalhadas em várias universidades, institutos e programas de pós-graduação no Brasil e que seguem fazendo pesquisa narrativa. Esta tese integra esse cenário de expansão, já que sou coorientanda da Profa. Dra. Viviane Cabral Bengezen, vinculada a Universidade Federal de Catalão (UFCAT), que, por sua vez, foi orientanda de mestrado e doutorado da Profa. Dra. Dilma Maria de Mello pela UFU. Além disso, nesse cenário futuro, a pesquisa narrativa na perspectiva de Clandinin e Connelly (2000, 2015) não estará apenas vinculada à UFU e estará espalhada em outras universidades e programas de pós-graduação, como é o caso deste trabalho, que é desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras (FCL) da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), Araraquara.

Ao escrever esta tese, entendo que não estou sozinha, integrando uma comunidade de professoras pesquisadoras da Educação e LA preocupadas em pensar sobre os processos de ensinar e aprender. Ao longo desta pesquisa, honro todas que vieram antes de mim e as que também virão depois.

Sendo assim, apresento, na próxima subseção, a organização desta tese.

1.5 Organização da tese

Além desta Introdução, organizo esta tese em mais oito seções. Na Introdução, apresento as minhas narrativas iniciais, “Eu não tinha em meu horizonte estudar tecnologias no ensino de línguas...” e “Acabei me interessando por ministrar um curso sobre tecnologias digitais para professoras de línguas...”, nas quais estão presentes as inquietações para o meu envolvimento e engajamento na realização desta pesquisa. Por isso, na subseção seguinte, abordo as “Minhas indagações e justificativas de pesquisa”. Em seguida, mostro o estado da arte que realizei dos trabalhos que tecem sobre a Formação com uso de TDICs de professoras de línguas pela perspectiva da pesquisa narrativa, em que segui alguns princípios e pressupostos metodológicos de uma pesquisa bibliográfica (Lima; Miotto, 2007).

A segunda seção, “Vivendo o percurso teórico-metodológico da pesquisa narrativa”, está organizada em seis subseções. Na primeira, discuto os “Percurso e discussões da pesquisa narrativa”, pela perspectiva de pesquisadoras como Clandinin (2013), Clandinin e Connelly (2000, 2015), Clandinin e Rosiek (2007), entre outras. Sendo assim, nessa subseção, eu discuto as questões ontológicas e epistemológicas envolvidas no fazer investigativo da pesquisa narrativa, que fundamentam, conduzem e impulsionam meu modo

de interpretar a vida e fazer a pesquisa. Na segunda subseção, “A paisagem virtual das experiências vividas”, apresento o contexto em que realizei a pesquisa, que diz respeito a um curso ministrado por mim, por um professor-colaborador e uma professora-colaborada para estudantes de Licenciatura em Letras em um projeto de extensão, o CLDP, da UNESP. O curso contou com várias estudantes, mas apenas três foram participantes desta pesquisa, juntamente a mim, que apresento na terceira subseção, “As participantes de pesquisa”. Na subseção “Do campo aos textos de campo, aos textos intermediários, aos textos de pesquisa”, apresento os processos teórico-metodológicos da pesquisa narrativa que vivi para escrever os textos até chegar nesta tese. Esse processo de escrita foi apoiado pelas “Comunidades responsivas relacionais”, tema da penúltima subseção, em que comento suas importâncias para o desenvolvimento deste estudo. Por fim, discuto “A ética nesta pesquisa”, na última subseção.

Uma das grandes tensões de realizar uma pesquisa narrativa é compreender o lugar da teoria, já que, como pesquisadora narrativa, vivo na fronteira entre o pensar narrativamente e o pensar formalista (Clandinin; Connelly, 2000, 2015)¹⁵. Nesse sentido, a partir de uma perspectiva formalista, talvez fosse esperado de mim que houvesse nesta tese um lugar específico destinado, em uma seção, para uma revisão ou fundamentação teórica. No entanto, na busca por me equilibrar nessas tensões, decidi apresentar a teoria ao longo de toda a tese, sem haver, primeiramente, um espaço separado para ela, “na tentativa de criar uma ligação contínua entre a teoria e a prática, incorporada à pesquisa” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 75).

Desse modo, em seguida à seção destinada às discussões teórico-metodológicas, começo a apresentar as narrativas das experiências vividas nesta investigação. Na terceira seção, “Minhas histórias em um curso de formação para professoras-licenciandas”, conto, na primeira subseção, “A pesquisa e a vida que eu planejava”, ou seja, o que vivi antes de entrar em campo, abordando as mudanças que aconteceram do planejamento à execução desta investigação. Em seguida, nas subseções “Desenhando o curso de formação para uso de TDICs”, “O início do curso: As primeiras aulas síncronas e assíncronas”, “Aprendendo sobre a sala de aula invertida”, “É muita coisa pra fazer? – entrando em pânico”, “Encontrando nosso ritmo”, “Um choque: queremos aulas mais práticas”, “Vivendo a elaboração de planos de aula e programas de curso”, conto as minhas experiências vivendo

¹⁵ Como debatorei em muitas partes deste trabalho, o pensar narrativamente é a compreensão de que podemos partir da experiência para a construção do conhecimento, ao em vez de começar primeiramente pela teoria, como se faz na perspectiva formalista (Clandinin; Connelly, 2000, 2015).

o planejamento e a realização do curso para professoras-licenciandas de línguas, considerando a minha posição como professora-pesquisadora nessas relações.

Na quarta seção, por sua vez, narro as experiências vividas pela participante Sarah Wolf em/no curso de tecnologias no ensino de línguas, em quatro subseções, sendo elas: “Descobrimo (in)existências de desconfianças e resistências quanto às TDICs na Educação”, “Um curso de formação para uso de tecnologias digitais não é só sobre tecnologias digitais...”, “Uso de recursos multimidiáticos nas aulas de espanhol: o Cine Debate” e “O poder e o controle da professora é um elástico”.

A quinta seção é destinada a apresentar as narrativas de José S., outro participante de pesquisa, em duas subseções, as quais são: “O curso de formação para uso de TDICs complementou a minha formação” e “Vivendo as atividades síncronas e assíncronas do curso”.

Na seção seguinte, o sexto, conto as histórias vividas pela participante Ximena, organizadas em quatro subseções, isto é, “O curso de formação para uso de TDICs como um ‘modelo’”, “A compreensão de Ximena sobre o uso de TDICs no ensino e aprendizagem”, “Como adaptar as aulas tão legais do Ensino Remoto Emergencial ao presencial?” e “Uma professora que ainda precisa aceitar que tudo pode mudar”.

Após apresentar as narrativas das experiências vividas por mim, Sarah Wolf, José S. e Ximena nesta investigação, na sétima seção, entrelaço os fios narrativos, que entendo como as ressonâncias que repercutiram do processo de viver, contar, recontar e, talvez, reviver da pesquisa narrativa (Clandinin, 2013). Ela está organizada em duas partes, em que, na primeira, discuto os “Currículos em/no curso” em duas subseções, isto é, “Minha jornada compreendo o currículo: o correr de experiências” e “Negociando um currículo de vidas: um espelho estilhaçado”. Na outra parte, debato que espaço foi o curso, em três subseções, as quais são: “Um espaço liminal”, “Uma formação método-tecnológica” e “Um espaço seguro estando presentes virtualmente”.

Finalizo esta tese com a seção “Arrematando as considerações finais”, que divido em três seções. Na primeira, “Minhas indagações e limitações de pesquisa”, recobro as discussões empreendidas neste trabalho a partir das indagações que me mobilizaram a fazer esta pesquisa narrativa, além de apresentar as possíveis limitações da investigação. Na subseção seguinte, realizo um “E-mail para mim: minhas considerações sobre a pesquisa”. Por fim, escrevo também uma “Newsletter à Sarah Wolf, José S e Ximena: minhas considerações às participantes”.

2 VIVENDO O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA NARRATIVA

“Os cientistas dizem que somos feitos de átomos, mas um passarinho me contou que somos feitos de histórias” (Galeano, 2012, informação verbal, tradução minha¹⁶).

Nesta seção, apresento o percurso teórico-metodológico que vivi ao realizar esta investigação, que é a pesquisa narrativa. As discussões estão organizadas nas seguintes subseções: “Percurso e discussões da pesquisa narrativa”, “A paisagem virtual das experiências vividas”, “As participantes de pesquisa”, “Do campo aos textos de campo, aos textos intermediários, aos textos de pesquisa”, “Comunidades responsivas relacionais” e “A ética nesta pesquisa”.

2.1 Percursos e discussões da pesquisa narrativa

A pesquisa narrativa, da perspectiva de Clandinin e Connelly (2000, 2015), é a metodologia adotada para a realização desta pesquisa para estudar narrativa e relacionalmente as experiências que vivi com Sarah Wolf, José S. e Ximena, em um curso de formação para uso de TDICs, ministrado por mim, quando elas eram licenciandas de Letras/Espanhol. No que concerne a essa metodologia de pesquisa, primeiramente, importa enunciar que ela possui uma base qualitativa, preocupada em construir interpretação das ações humanas e compreendê-las, não preocupada em predizer ou controlar (Pinnegar; Daynes, 2007).

Pela pesquisa narrativa, entendo que a própria vida como narrativa, assim como Clandinin e Connelly (2015, p. 48), que afirmam que “para nós, a vida – como ela é para nós e para os outros – é preenchida de fragmentos narrativos, decretados em momentos históricos de tempo e espaço, e refletidos e entendidos em termos de unidades narrativas e descontinuidades”. Essa definição, no entanto, é apenas o começo para compreender a pesquisa narrativa, pois ela possui uma base ontológica para entender as experiências das pessoas como um fenômeno historiado (Clandinin, 2013; Clandinin; Connelly, 2000, 2015; Clandinin; Rosiek, 2007).

¹⁶ No original: “Los científicos dicen que estamos hechos de átomos, pero a mí un pajarito me contó que estamos hechos de historias”.

É importante mencionar que a pesquisa narrativa, embora tenha a experiência como um fenômeno, é diferente da fenomenologia, como bem apontado por Mello (2020a). De acordo com a autora, ambos possuem caminhos de construção do conhecimento, objeto de estudo e lugar da pesquisadora bem diferentes. Na pesquisa narrativa, as histórias são tanto fenômeno quanto método de estudo (Clandinin; Connelly, 2000, 2015), em que entendo as experiências ao contá-las e recontá-las, isto é, narrando, ao mesmo tempo em que ao narrar já atribuo significados e componho sentidos do que vivo (Mello, 2020b). Cabe salientar também que a pesquisa narrativa, tal como entendo neste trabalho pela perspectiva das canadenses Clandinin e Connelly (2000, 2015), não é o mesmo que pesquisa *de* narrativa ou pesquisa *com* narrativa (Barcelos, 2020; Mello, 2020; Polkinghorne, 1995). Tanto na pesquisa *de* narrativa quanto na pesquisa *com* narrativa utilizam-se de histórias como um dos instrumentos de coleta de dados (Barcelos, 2020), em que se podem utilizar diferentes métodos de análise de dados, como por exemplo, a Análise do Discurso ou a Análise Conversacional (Mello, 2020b). Na pesquisa narrativa, metodologia adotada neste trabalho, não entendo as histórias em termos de dados. Assim como na distinção com a fenomenologia feita por Mello (2020a), entre a pesquisa *de* narrativa e a pesquisa narrativa, diferem-se o entendimento e a função da narrativa, o lugar da pesquisadora e o aspecto relacional entre pesquisadora e participantes (Mello, 2020b).

Em Sataka (2019), dissertação de mestrado¹⁷, entendo que eu ainda tinha pouca compreensão sobre o percurso teórico-metodológico de pesquisa narrativa. O que fiz na dissertação está próximo de uma análise de narrativa e não uma pesquisa narrativa na perspectiva de Clandinin e Connelly (2000, 2015), ainda que o título do trabalho carregue o termo pesquisa narrativa. Em publicação posterior de parte das discussões empreendidas, Sataka e Rozenfeld (2021)¹⁸, essas questões metodológicas foram reformuladas, esclarecendo que não se trata de uma pesquisa narrativa pelo viés das pesquisadoras canadenses, que adoto nesta tese.

Assim como Clandinin e Connelly (2000, 2015), entendo a experiência conforme Dewey (1997). As autoras canadenses partiram da conceitualização de experiência deweyana, para criar o conceito de espaço metafórico tridimensional da pesquisa narrativa

¹⁷ O título do meu trabalho realizado no mestrado (2019) é “Análise do aplicativo Duolingo para aprendizagem de Língua Espanhola: uma pesquisa narrativa”. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181998>. Acesso em: 15 abr. 2023.

¹⁸ O título do trabalho publicado (2021) é “As abordagens-metodológicas de ensino de língua estrangeira no aplicativo Duolingo”. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/H9XM5jQTPSSnYgcPMBn8Q9r/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2023.

(temporalidade, sociabilidade e lugar) (Clandinin; Connelly, 2000, 2015). Dewey (1997) discutiu dois princípios que constituem as experiências, que são a interação e a continuidade. Os dois critérios formam uma unidade que não se separam. A interação nas experiências ocorre entre as questões internas da estudante e o seu meio. Já a continuidade é o entendimento que toda experiência ocorre a partir de outras experiências. Assim, as experiências vividas, historiadas e compartilhadas, partindo do conceito de Dewey (1938), são singulares e não se repetem, pois ocorrem em um contínuo experiencial.

Essas noções estão presentes na ideia de espaço tridimensional metafórico da pesquisa narrativa (Clandinin, 2013; Clandinin; Connelly, 2000, 2015). Esse espaço possui três dimensões, as quais são temporalidade, sociabilidade e lugar. De acordo com Clandinin, Caine, Lessard e Huber (2016), a temporalidade é importante para a compreensão de que a experiência ocorre ao longo de um tempo; como todos os eventos, lugares e pessoas que sempre têm passado, presente e futuro. As autoras também explicam que a sociabilidade se relaciona às condições pessoais, como aos sentimentos, esperanças, desejos, reações estéticas e disposições morais da pesquisadora e das participantes que, por sua vez, se relacionam com o entorno existencial de cada pessoa em seu contexto. Por fim, a dimensão do lugar, segundo as professoras, refere-se ao lugar concreto e físico que a pesquisa acontece. Dessa maneira, todas as experiências historiadas têm uma temporalidade (quando?), uma sociabilidade (quem?) e um lugar (onde?), os quais tornam as experiências e as histórias únicas e singulares para cada pessoa que as vivem.

Como mencionado, as experiências, além de únicas e singulares, também ocorrem em um contínuo experiencial. Desse modo, como pesquisadora narrativa, estou sempre no “entremeio” das histórias já vivenciadas, ou seja, o que foi vivido no passado e aquelas que serão vividas no futuro. No “meio” do caminho, é possível construir as histórias da pesquisadora e de participantes da pesquisa, quando são confrontadas no passado, no presente e no futuro (Clandinin; Connelly, 2000, 2015), em movimentos retrospectivos e prospectivos ao longo de toda pesquisa narrativa. Por isso, pesquisadoras narrativas sempre começam suas pesquisas no “meio” do caminho, já que ao entrar em campo, as participantes e nós mesmos já estamos vivendo nossas histórias, isto é, no “entremeio” de nossas vidas e de quem estamos nos tornando (Clandinin; Connelly, 2000, 2015).

Embora se esteja no “entremeio” das histórias de participantes e do lugar em que a pesquisa ocorre, ao iniciar uma pesquisa narrativa, também começa uma nova história com um processo de viver, contar e recontar das histórias de vida. As experiências historiadas das participantes e da pesquisadora narrativa são contadas e recontadas, em que juntas vivemos

as experiências do fazer narrativo de pesquisa. Em outras palavras, nós, pesquisadora e participantes, trabalhamos colaborativamente no ato de contar e recontar as experiências e imaginar outras experiências possíveis.

Como pesquisadora narrativa, também tenho um compromisso ontológico, que parte da perspectiva deweyana transacional, e não transcendental (Clandinin, 2013; Clandinin; Caine; Lessard; Huber, 2016). Por essa compreensão, a busca na pesquisa narrativa não é por uma representação exclusivamente fiel da realidade, senão por gerar uma nova relação entre uma pessoa e seu entorno, sua vida e sua comunidade, isto é, criando uma nova experiência, que seja menos opressora e pesada e mais significativa (Clandinin; Rosiek, 2007). Pela pesquisa narrativa, portanto, as contribuições teórico-acadêmicas acontecem conjuntamente às transformações na pesquisadora, participantes e campo pesquisado, que pode transformar as experiências atuais, as que serão vividas no futuro e os sentidos compostos das experiências passadas. Esse compromisso ontológico tem seu fundamento na compreensão de que a pesquisa narrativa tem uma forma relacional de investigar, isto é, construindo conhecimento nas relações e em comunidade (Clandinin, 2013; Clandinin; Rosiek, 2007). Em outras palavras, pela pesquisa narrativa, busco entender relacionalmente, entre pesquisadora e participantes, a maneira como compomos sentidos das experiências que vivemos em nossas vidas. Por isso, a pesquisa narrativa pode ser definida como uma maneira de se estudar relacionalmente as experiências das pessoas, honrando as histórias que vivemos e contamos como forma de construção de conhecimento (Clandinin, 2013).

Nesta subseção, tentei apresentar alguns aspectos que julguei serem importantes a respeito dos percursos e discussões teórico-metodológicos da pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2000, 2015). Em continuidade, na próxima subseção, discuto sobre a paisagem das experiências vividas nesta investigação.

2.2 A paisagem virtual das experiências vividas

A paisagem do conhecimento (Clandinin; Connelly, 1995, 1996) em que as experiências foram vividas nesta pesquisa foi um curso de formação para o uso de tecnologias, ofertado em um projeto de extensão, intitulado Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores, da UNESP. Sendo assim, ele está vinculado à Pró-Reitoria de Extensão Universitária e Cultura (PROEC) e está presente em três câmpus universitários,

os quais são: Araraquara¹⁹, Assis²⁰ e São José do Rio Preto²¹. O CLDP conta com licenciandas do curso de Letras, que lecionam línguas para a comunidade interna e externa a universidade. Nele, cursos de diversas línguas são ofertados, tais como: alemão, espanhol, francês, inglês, italiano, japonês, LIBRAS, mandarim, Português como Língua Estrangeira (PLE) e, ainda, latim e grego clássicos. No entanto, cada câmpus possui uma oferta diferente de ensino de línguas, apresentando um quadro plural de professoras-licenciandas, já que corresponde à habilitação que estudam no curso de Letras, que varia conforme cada câmpus. Ainda no que diz respeito à organização e funcionamento do CLDP, é importante destacar que ele possuía uma atuação presencial e, desse modo, teve suas atividades suspensas, a partir de março de 2020, quando houve a oficialização da pandemia de COVID-19 pelas autoridades sanitárias. Alguns meses depois, no âmbito dessas faculdades, as atividades que eram presenciais começaram a ser retomadas no modelo remoto, incluindo os projetos de extensão. Então, foi-me apresentado, na época, por uma de suas coordenadoras gerais, a possibilidade de oferecer o curso de formação, com o propósito de contribuir, no primeiro momento, para a atuação de professoras-licenciandas de línguas durante o Ensino Remoto Emergencial.

A parceria que estabeleci com o projeto de extensão contou com outras pessoas para a preparação e a aplicação do curso. Realizei um trabalho colaborativo com uma estudante de doutorado do meu Programa de Pós-graduação e um estudante de doutorado de outro Programa de Pós-graduação, além da minha professora orientadora. Esse pesquisador, essa pesquisadora e minha professora orientadora contribuíram para o planejamento do curso, preparação e realização de aulas, acompanhamento das alunas de forma síncrona e assíncrona e aplicação de atividades e *feedbacks*. Encontrávamo-nos muitas vezes em videochamadas durante as semanas que compreenderam o curso e conversávamos pela ferramenta WhatsApp²² para que pudéssemos discutir nossas ações. A contribuição das minhas colegas, que durante esse período transformaram-se em amigas, foi fundamental para a realização do curso, parte crucial desta tese. No entanto, eles não foram participantes de pesquisa e nem realizam este trabalho investigativo comigo; por essa razão, ao longo da maior parte deste texto, refiro-me à realização do curso em primeira pessoa do singular e não

¹⁹ Para mais informações, acesse o *site*. Disponível em: <https://www.fclar.unesp.br/#!/centrodelinguas>. Acesso em 19 out. 2023.

²⁰ Para mais informações, acesse o *site*. Disponível em: <https://www.assis.unesp.br/#!/extensao/centro-de-linguas/cldp/>. Acesso em 19 out. 2023.

²¹ Para mais informações, acesse o *site*. Disponível em: <https://www.ibilce.unesp.br/#!/centro-de-linguas-1/>. Acesso em 19 out. 2023.

²² Disponível em: <https://web.whatsapp.com/>. Acesso em: 12 maio 2023.

do plural, haja vista que focalizo as experiências que vivi apenas junto a Sarah Wolf, José S. e Ximena as participantes da pesquisa, as quais apresento na próxima subseção. Pela mesma razão, não crio um nome fictício para cada uma delas e, ao longo desta tese, refiro-me a elas como professor-colaborador e professora-colaboradora.

No que diz respeito ao público-alvo do curso oferecido, foram as professoras-licenciandas do CLDP, que compreendeu o total de 44 graduandas e um docente coordenador do projeto de extensão de um dos câmpus, que ficou interessado em participar do curso. Como já mencionado, apenas três dessas licenciandas são participantes desta pesquisa. Todas elas lecionavam a língua espanhola no projeto de extensão durante o período que compreendeu a realização do curso que ministrei.

O curso abrangeu o total de 32 horas, com aulas síncronas (11 horas) e assíncronas (21 horas). Os encontros síncronos tinham duração de uma hora e meia e as aulas assíncronas consistiam no estudo dirigido da semana. O período de realização foi entre o dia 14 de julho de 2020 a 25 de agosto de 2020. No curso, foram utilizados os princípios da sala de aula invertida, conforme Valente (2018). Assim, as discentes estudavam o conteúdo nas aulas assíncronas com atividades, leituras e debates em fóruns e, nos encontros síncronos, eram realizadas discussões práticas do que tinha sido estudado assincronamente. Inspirada por Souza (2022), para apresentar um panorama geral de como o curso aconteceu, dispus no QUADRO 3 uma sequência cronológica, em que estão organizadas, na primeira coluna, as semanas, enquanto na segunda, estão apresentadas as aulas síncronas e assíncronas.

Quadro 3 – Sequência cronológica do curso (continua)

O que fizemos?	
Semana 1	Aula 1 (síncrona: 14 jul. 2020): Conversamos sobre expectativas e sugestões, bem como a organização do curso e seu programa. Discutimos sobre os termos Educação a Distância (EaD) e Ensino Remoto Emergencial.
	Aula 2 (assíncrona: de 14 jul. 2020 a 20 jul. 2020): A proposta foi que as professoras-licenciandas lessem sobre netiqueta, um roteiro de estudos em EaD (QUARTIERO <i>et al.</i> , 2010, p. 82-83) e o artigo da revista Porvir “Sala de aula invertida faz alunos aprenderem de forma livre” ²³ . Além disso, assistissem o vídeo “Sala de aula invertida”, disponibilizado no Youtube, no canal ESAMAC Uberlândia. ²⁴ As atividades foram participar em um debate no fórum e elaborar um vídeo explicativo, como se fossem <i>youtubers</i> , sobre a sala de aula invertida.
Semana 2	Aula 3 (síncrona: 21 jul. 2020): Conversamos sobre a elaboração dos vídeos, que elas realizaram durante a semana, como, por exemplo, as dificuldades e os desafios e a possibilidade de aplicação em uma aula de LE. Discutimos, sobretudo, acerca da sala de aula invertida em cursos de línguas.

Fonte: Elaborado por mim.

²³ Disponível em: <https://porvir.org/sala-de-aula-invertida-faz-os-alunos-aprenderem-de-forma-livre/>. Acesso em: 20 maio 2022.

²⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1XTxK2LeZz0>. Acesso em: 20 maio 2022.

Quadro 3 – Sequência cronológica do curso (conclusão)

	Aula 4 (assíncrona: de 22 jul. 2020 a 27 jul. 2020): A proposta foi ler o artigo de Morgado (2001), “O papel do professor em contextos de ensino online (<i>sic</i>)”, elaborar uma resenha crítica (individual) e postar perguntas norteadoras em um fórum.
Semana 3	Aula 5 (síncrona: 28 jul. 2020): Retomamos os conceitos de Morgado (2001) e articulamos com outras autoras de Educação e LA. Assim, discutimos sobre o papel de professora e os diferentes modelos de ensino (centrado na docente, na tecnologia ou nas estudantes).
	Aula 6 (assíncrona: de 29 jul. 2020 a 03 ago. 2020): As atividades basearam-se na videoaula 4 do minicurso “Como se aprende uma língua estrangeira”, com a Profa. Dra. Vera L. Menezes de O. Paiva, sobre tecnologia no ensino de línguas. Esse vídeo está disponibilizado no Youtube ²⁵ , pelo canal Parábola Editorial ²⁶ . Então, as professoras-licenciandas participaram de um debate no fórum sobre suas impressões, questões e aspectos que consideravam importante sobre a videoaula.
Semana 4	Aula 7 (síncrona: 04 ago. 2020): Retomando as discussões empreendidas virtualmente durante a semana, na aula assíncrona anterior, debatemos sobre modelos de Ensino Remoto Emergencial, a partir de estudos de casos, que preparei anteriormente à aula.
	Aula 8 (assíncrona: de 05 ago. 2020 a 10 ago. 2020): Em um fórum, cada participante do curso disponibilizou ferramentas digitais que encontrou ou conhecia para serem usadas em uma aula de LE. A atividade complementar era assistir o vídeo “O que é cibercultura” ²⁷ , no Youtube, pelo canal Educarede ²⁸ .
Semana 5	Aula 9 (síncrona: 11 ago. 2020): Continuamos a discussão sobre a indicação de recursos tecnológicos. Debatemos, especialmente, o planejamento de aula, com um modelo de plano de aula, adaptado de Bacich, Neto e Trevisani (2019) ²⁹ , considerando as contribuições da LA.
	Aula 10 (assíncrona: de 12 ago. 2020 a 17 ago. 2020): A partir do modelo discutido na aula síncrona anterior, as estudantes elaboraram um plano de aula da LE que lecionavam ou começariam a lecionar no CLDP.
Semana 6	Aula 11 (síncrona: 18 ago. 2020): Discutimos sobre os planos de aula elaborados pelas professoras-licenciandas e, especialmente, os aspectos para a elaboração de um cronograma de curso de LE. Além disso, retomamos conceitos da LA no ensino e aprendizagem de línguas.
	Aula 12 (assíncrona: de 19 ago. 2020 a 24 ago. 2020): As estudantes elaboraram um cronograma (planejamento) das primeiras oito aulas do curso de LE que começariam a ministrar no CLDP.
Semana 7	Aula 13 (síncrona: 25 ago. 2020): Debatemos, de modo geral, sobre os cronogramas e os planos de aula produzidos pelas estudantes, considerando suas maiores fragilidades e potencialidades. Encerramos o curso, parabenizando as estudantes e pedindo que compartilhassem suas impressões e sugestões para melhoria futuras.

Fonte: Elaborado por mim.

No QUADRO 3, organizo apenas uma síntese do que pudemos desenvolver no curso, no entanto, narrativas das experiências vividas serão apresentadas nas próximas seções desta tese, na perspectiva tanto minha, como professora-pesquisadora, quanto na das participantes.

²⁵ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=uI1uhwjDe_Q&list=PLJTYyIbC0TwnOC-kEanpD7UzB_tmJdc0r&index=6. Acesso em: 06 maio 2023.

²⁶ Disponível em: [youtube.com/@parabolaed](https://www.youtube.com/@parabolaed). Acesso em: 06 maio 2023.

²⁷ Disponível em: [youtube.com/watch?v=hCFXsKeIs0w](https://www.youtube.com/watch?v=hCFXsKeIs0w). Acesso em: 12 maio 2023.

²⁸ Disponível em: [youtube.com/@educarede](https://www.youtube.com/@educarede). Acesso em: 12 maio 2023.

²⁹ Cf. Apêndice C.

Ainda no que concerne à maneira como o curso aconteceu, o Google Meet³⁰ foi o recurso utilizado para os encontros síncronos semanais de uma hora e meia. A cada semana, eu enviava um recado no fórum de avisos sobre a aula seguinte e qual seria link para o acesso. O AVA adotado foi o Moodle³¹. A minha escolha por esse *software* em detrimento do Google Classroom³² foi em razão de que ele, na época, era mais institucionalizado, já que a recomendação e o incentivo do uso dos serviços do Google aconteceram posteriormente, no início do modelo remoto emergencial na pandemia de COVID-19, com a disponibilização das IES dos serviços do pacote G Suite (atual Workspace)³³. Anteriormente, muitos docentes ainda utilizavam fortemente o Moodle. Além disso, eu entendia que ele permitia mais funcionalidades que o Classroom, pois em minha vida, eu já havia utilizado o primeiro muitas vezes como aluna nas disciplinas da graduação e da pós-graduação e o segundo como professora, o que me possibilitava fazer a comparação entre os dois AVAs e escolher o que eu entendia que poderia ser melhor.

À guisa de exemplificação, na FIG. 2 e na sua respectiva descrição, é possível compreender a interface do AVA do curso.

Figura 2 – Print da interface do AVA do curso



Fonte: Meu acervo da pesquisa.

³⁰ Disponível em: <https://meet.google.com/>. Acesso em: 13 maio 2023.

³¹ Moodle é o acrônimo para “Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment” e é um *software* livre, em que é possível criar AVAs.

³² Disponível em: <https://classroom.google.com/>. Acesso em: 13 maio 2023.

³³ Disponível em: <https://workspace.google.com/>. Acesso em: 19 maio 2023.

A FIG. 2 exibe o *print* da tela inicial do AVA do curso, em que, na parte superior central, as abas das aulas em azul claro, que correspondiam às aulas tanto síncronas quanto assíncronas. Estão disponibilizados: “Geral”, “Aula 1 – 14/07”, “Aula 2 – 14 a 20/07”, “Aula 3 – 21/07”, “Aula 4 – 22 a 27/07”, “Aula 5 – 28/07”; “Aula 6 – 29/07 a 03/08”, “Aula 7 – 04/08”, “Aula 8 – 05/08 a 10/08”, “Aula 9 – 11/08”, “Aula 10 – 12/08 a 17/08”, “Aula 11 – 18/08”, “Aula 12 – 19/08 a 14/08”, “Aula 13 – 25/08”, “ACOMPANHAMENTOS”, “Acompanhamento 1 – 30/09”, “Acompanhamento 2 – 21/10”, “Acompanhamento 3 – 25/11”. Abaixo das abas que levam às aulas, está escrito “FORMAÇÃO DE PROFESSORES-TUTORES PARA O USO DE TICS [Tecnologias de Informação e Comunicação] E TDICS NO ENSINO DE LÍNGUAS” com uma tarja preta tampando o nome do curso de extensão. Em seguida, há uma figura do planeta terra com linhas que representam redes em vários lugares do mundo. Há dois computadores nas extremidades do globo, mostrando que o que conecta esses países no globo é as tecnologias. Embaixo da imagem está escrito “SEJAM BEM-VINDOS AO NOSSO ESPAÇO VIRTUAL DE APRENDIZAGEM!!!”. A decisão de realizar as marcações linguísticas no feminino na caracterização genérica, conforme comento no início desta tese, é mais recente e compreendeu o período de escrita do texto de pesquisa. Em outros períodos do doutorado, eu ainda fazia a designação linguística do plural no masculino.

Como descrito anteriormente, as aulas síncronas e assíncronas aconteciam alternadamente, em que as assíncronas compreendiam o tempo de uma semana para que as estudantes realizassem o estudo dirigido. Além disso, essas aulas não foram liberadas de uma só vez no AVA, mas semanalmente, ou seja, as alunas apenas tinham acesso às aulas anteriores e a da semana em que estavam. O *print* foi realizado após a finalização do curso, quando todas as abas de aulas e acompanhamentos estavam liberadas.

Outra ferramenta utilizada durante o curso foi um grupo criado no WhatsApp com as estudantes do curso, conforme mostro na FIG. 3.

Figura 3 – *Print* da descrição do grupo do WhatsApp



Fonte: Meu acervo da pesquisa.

Na FIG. 3, apresento a descrição do grupo de WhatsApp utilizado durante o curso que ministrei. A imagem do grupo é um desenho de uma tela de computador com o rosto de uma pessoa. Dessa tela saem 4 braços que tocam cada uma em um dispositivo tecnológico, os quais são um tablet, um notebook e um tablet (imagem cortada). Além disso, preenchendo o espaço, há um tablet com um lápis ao lado e uma lupa em cima e mais distante está algo que parece um reproduzidor de mídia portátil com fones. Embaixo da imagem do grupo, está escrito “Curso TICs” e uma tarja preta que coloquei para ocultar o nome do CLDP. Logo embaixo, está escrito “Grupo – 27 participantes”. Na descrição do grupo está: “Este é um grupo do Curso “FORMAÇÃO DE PROFESSORES-TUTORES PARA O USO DE TICS E TDICS NO ENSINO DE LÍNGUAS” e novamente uma tarja preta. Com uma diferença de um parágrafo, aparece escrito “Sendo assim, é destinado para a comunicação ágil entre professores e estudantes.”

No momento em que o *print* (FIG. 3) foi feito, muitas estudantes que estavam no grupo já haviam saído. No entanto, quase todas as estudantes do curso fizeram parte do grupo. Como descrito no próprio grupo, esse recurso foi utilizado para uma comunicação rápida, com mais urgência, entre as professoras do curso e as professoras-licenciandas.

Ainda no que concerne ao desenvolvimento desta pesquisa na paisagem virtual das experiências vividas, encontros foram realizados após a finalização do curso. Como pesquisadora narrativa, fiquei atenta às questões relacionadas ao meu envolvimento com o campo (Clandinin; Connelly, 2000, 2015). Como Clandinin e Connelly (2000, 2015) defendem, as participantes podem se sentir abandonadas quando pesquisadoras param de se

relacionar com elas abruptamente. Além disso, esse sentimento de abandono poderia ter ocorrido e se intensificado, uma vez que eu percebia o quão ansiosas as professoras-licenciandas estavam quando o curso terminou e elas começariam a atuar no CLDP de maneira remota, passando do papel de discentes para o de docentes. Junto à professora-colaboradora e ao professor-colaborador, eu imaginei que seriam experiências desafiadoras para elas e não queríamos que se sentissem sozinhas. Assim, organizamos os Acompanhamentos, que recebeu esse nome justamente porque possuía o objetivo central de acompanhar as professoras-licenciandas no processo de se adaptarem ao Ensino Remoto Emergencial. Esses encontros, desse modo, estão relacionados à minha relação com o campo como pesquisadora narrativa, de forma ética e responsável.

Os Acompanhamentos não integraram, institucionalmente, o curso ministrado e, assim, a participação neles pelas professoras-licenciandas foi opcional. Encontramo-nos mensalmente por meio do Google Meet, isto é, de forma síncrona, e abordamos temas que não puderam ser debatidos no curso. Apresento, no QUADRO 4 a seguir, a sequência cronológica de como os Acompanhamentos aconteceram, com suas datas e seus temas.

Quadro 4 – Sequência cronológica dos Acompanhamentos

Acompanhamentos	Data	Tema
Acompanhamento 1	30 set. 2020	Gamificação
Acompanhamento 2	21 out. 2020	Avaliação no ensino e aprendizagem de línguas
Acompanhamento 3	25 nov. 2020	Tema livre: Conversas sobre as aulas no CLDP
Acompanhamento 4	9 dez. 2020	Elaboração de Material Didático

Fonte: Elaborado por mim.

Os Acompanhamentos 1 e 3 foram conduzidos por mim, pelo professor-colaborador e pela professora-colaboradora, no entanto, o 2 e o 4 contaram com professoras convidadas para apresentarem os temas. Além disso, os encontros foram divididos em dois momentos. No primeiro, conversávamos sobre dúvidas e comentários das experiências que as professoras-licenciandas estavam tendo. No segundo, discutíamos o tema apresentado no QUADRO 4. Ao longo de todos os encontros, elas compartilharam o que consideravam como suas conquistas, dúvidas e angústias, especialmente entre si, pois se identificavam no momento de vida que estavam. Juntas, elas contavam suas histórias e nós discutíamos, articulando o que viviam e o que poderíamos relacionar com os conceitos da LA. Considero que os Acompanhamentos podem ter sido espaços seguros (Clandinin; Connelly, 1995, 1996) para continuar nos desenvolvendo juntas como professoras em formação. Além disso, foi um espaço importante para nos aproximarmos ainda mais, fortalecendo nossos laços, criando uma confiança mútua para continuarmos a crescer.

No entanto, as conversas que tive com as participantes que chegaram a frequentar esses encontros de Acompanhamentos alguma(s) vez(es) não integram as histórias narradas nesta pesquisa. Ainda assim, esses encontros, em que elas puderam participar, contribuíram para a construção da relação que desenvolvi com elas, de intimidade e confiança mútua, algo fundamental para a pesquisa narrativa. Assim, considero que esse espaço foi relevante também para a relação que compus com as participantes para as histórias narradas, das experiências vividas por Sarah Wolf, José S. e Ximena.

Na próxima subseção, apresento as participantes de pesquisa.

2.3 As participantes de pesquisa: eu, Sarah Wolf, José S. e Ximena

Desde o mestrado, a aprendizagem contínua de ser pesquisadora narrativa foi me mostrando que é possível estar “dentro” da pesquisa, ou seja, de entender que estou no meio das experiências que vivi e narro com participantes. Tanto o viver das experiências quanto o contar delas foram junto com as participantes. Assim, sou também uma das participantes da pesquisa, porque essas experiências dizem respeito não só ao que vivi singularmente, mas como as interpreto e como elas me constituem como professora e pesquisadora. As histórias vividas e contadas fazem parte da minha própria trajetória, de quem fui e quem estou me tornando nesse caminho junto às participantes. Sou uma mulher nipo-brasileira, filha de um pai nipo-argentino e uma mãe nipo-brasileira; sendo assim, considero que a diversidade linguística e cultural constitui as minhas histórias de vida, pois cresci uma família multilíngue e multicultural, envolvendo o japonês, o português e o espanhol. Além disso, sou formada em Letras, licenciada e bacharela, com habilitação nas línguas portuguesa, espanhola e inglesa. A diversidade linguística e cultural da qual conheço e faço parte, de maneira plural em minha vida, instiga-me como pesquisadora e professora, como conhecimentos práticos profissionais e práticos pessoais (Clandinin; Connelly, 1995, 1996). Como mencionado, além de mim, são outras três participantes fazem parte desta pesquisa: Sarah Wolf, José S. e Ximena. Esses nomes são fictícios e foram escolhidos por elas próprias, com base em seus próprios gostos, interesses e afinidades, como discuto mais adiante.

Sarah Wolf estava no quarto ano do curso de Letras com habilitação em espanhol no câmpus de Araraquara quando começamos o Ensino Remoto Emergencial. Ela tinha 22 anos. Ela escolheu esse nome, porque tem relação com a palavra Lobo, em português, e também com Virginia Woolf. Durante sua graduação, Sarah Wolf fez um intercâmbio acadêmico na Ciudad Real (Castilla La Mancha), na Espanha, durante seis meses. Ela ingressou no projeto

de extensão para ser professora de espanhol no ano em que a pandemia começou e, portanto, não teve a oportunidade de lecionar a língua em contexto presencial. Ela já havia participado em outro projeto de extensão, o PIBID, com foco no ensino de língua espanhola e cultura hispanofalante. Sarah Wolf impressionou-me desde o primeiro instante que a conheci, porque, além de extrovertida e alegre, ela era muito engajada e questionadora, especialmente no que se referia às discussões com foco nas questões sociais. Com ela, tive muitas identificações pessoais e acadêmicas, visto que, assim como eu, ela era discente do câmpus de Araraquara. Além disso, ela foi minha aluna em outro contexto universitário, após o período do curso que compreende esta pesquisa; assim, nossa aproximação e o desenvolvimento de intimidade também se deveram a essas experiências em outras paisagens do conhecimento, no sentido de Clandinin e Connelly (1995, 1996).

José S. tinha 20 anos e também estava no quarto ano da licenciatura em Letras com habilitação em língua espanhola no mesmo câmpus que Ximena, isto é, Assis. Ele escolheu esse nome, pois na época em que conversamos, ele estava lendo um livro de José Saramago. Ele entrou no CLDP para lecionar espanhol em 2018, junto com Ximena. Ele e Ximena eram uma dupla no projeto de extensão e ministravam suas aulas juntos. Ambos tiveram a oportunidade de viver o ensino tanto presencial quanto remoto e, logo, podiam estabelecer comparações e relações entre essas experiências. José S. surpreendeu-me desde o início de nossa relação com o seu comprometimento, responsabilidade e maturidade. Muito maduro academicamente, suas falas sempre me deixavam pensativa.

Ximena também estava no quarto ano da licenciatura (penúltimo) em Letras, com habilitação em língua espanhola, quando realizou o curso e tinha 21 anos. Ela escolheu seu nome, pois o achava bonito. Ela fez um intercâmbio acadêmico na Cidade do México (DF) e, lá, ela descobriu que algumas pronúncias da letra X tem o mesmo som de palavras com J em espanhol ([xi 'me na] na transcrição fonética). Ximena achava lindo esse fenômeno linguístico que difere o som da grafia X do português para o espanhol e, mais ainda, a influência da língua indígena Nuaatl nesse nome. Ximena também já atuou em diferentes projetos de extensão, relacionadas ao ensino de línguas, tais como o PIBID, o Teletandem³⁴ e o Projeto de Ensino de Línguas de Tarumã (PELT)³⁵. Diferentemente de Sarah Wolf,

³⁴ O Teletandem é um projeto de extensão, em que, em parceria com universidades estrangeiras, pessoas brasileiras dividem a conversação metade em português e metade na língua-alvo. Essa prática promove a aprendizagem colaborativa de línguas. Para mais informações, acesse o *site*. Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/>. Acesso em: 19 out. 2023.

³⁵ O PELT é um projeto de extensão colaborativo entre o curso de Letras da FCL/Assis, UNESP, e o município de Tarumã, em São Paulo, em que licenciandas ministram aulas de LE para estudantes de Educação Básica

Ximena entrou no CLDP antes da pandemia, em 2018. Assim, ela viveu diferentes experiências como docente de espanhol no ensino presencial e, posteriormente, no Ensino Remoto Emergencial. Ximena chamava-me a atenção, pois ela era dedicada, responsável e muito organizada. Ela era uma estudante que tinha uma maturidade acadêmica e profissional muito grande.

Ao longo de toda a tese, refiro-me a elas como professoras-licenciandas, assim como todas outras estudantes que participaram do curso de formação. Essa decisão foi tomada, tendo em vista que, ao chamá-las assim, estou considerando as histórias que as constituíam no papel de professoras do projeto de extensão, concomitantemente às suas formações iniciais no curso de Letras. Desse modo, elas não eram só professoras ou só licenciandas, mas professoras-licenciandas.

Compreendo que as experiências de cada uma das participantes são singulares (Clandinin; Connelly, 2000, 2015). Estive no “entremeio” na paisagem da pesquisa, quando ninguém imaginava que as aulas no projeto de extensão parariam em razão de uma pandemia; no “entremeio” de suas experiências como professoras de espanhol ainda em formação inicial. Nossas histórias entrecruzaram-se durante a pandemia, quando eu realizava meu doutorado, e eles finalizavam suas licenciaturas e participavam do projeto como professoras de espanhol. São as histórias desse momento singular durante o curso que ministrei e eles foram minhas alunas que narro nesta tese.

2.4 Do campo aos textos de campo, intermediários e de pesquisa

Clandinin e Connelly (2000, 2015) abordam a diferença da pesquisa narrativa em relação a outros tipos de pesquisa, em que algumas pesquisadoras defendem um distanciamento necessário entre a pesquisadora, o objeto, o campo e as participantes. Entretanto, na pesquisa narrativa, a intimidade é importante para a construção da pesquisa, pois é um tipo de investigação relacional (Clandinin; Connelly, 2000, 2015; Clandinin; Rosiek, 2007). Clandinin e Connelly (2000, 2015) comentam que, na pesquisa narrativa, há tensões entre escorregar em uma observação fria e o apaixonar-se demais pelo estudo, mas, apesar disso, existem os textos de campo que permitem os movimentos de ir e vir, entre a intimidade e o distanciamento das participantes. Os registros realizados na pesquisa narrativa

ajudam a recobrar as experiências vividas muitas vezes de forma apaixonada (Clandinin; Connelly, 2000, 2015).

Assim, durante o período do curso de formação que ministrei para as professoras-licenciandas, compus um diário reflexivo. Entendo, assim como Nunan (1992), que esses instrumentos podem contribuir no fazer de pesquisa na área de aquisição ou aprendizagem de LE. A escrita desse diário compreendeu, desse modo, o período de 14 de julho de 2020 a 25 de agosto de 2020, que se refere ao tempo de realização do curso. Busquei, ao longo das experiências vividas em campo, escrever relatos e, especialmente, reflexões de como eu estava vivendo os momentos. Além disso, o acesso à sala virtual do Moodle, sua interface e organização, evocam várias memórias das experiências vividas por mim e pelos participantes. No AVA, também exploro os materiais utilizados durante o curso de formação, como os *slides* que preparei para as aulas, as atividades realizadas pelas alunas, os conteúdos ministrados e os debates assíncronos promovidos nos fóruns. Junto aos meus colegas, que colaboraram com a construção e a realização do curso, tivemos uma pasta no Google Drive³⁶, em que organizamos todos os materiais e os planos de aula para cada aula. Essa pasta também me ajudou a recobrar as experiências.

Posteriormente à finalização do curso, encontrei-me coletivamente duas vezes com as participantes, em que pudemos conversar sobre as experiências que vivemos juntas no curso. Esses dois encontros tiveram a duração de duas horas e os fizemos por meio do Google Meet e aconteceram em novembro e dezembro de 2020. Logo em seguida desses dois encontros, escrevi notas de campo, em que registrei o que conversei com eles. Além disso, encontrei-me separadamente com as participantes em 2022. Esses encontros foram combinados por WhatsApp e aconteceram via Google Meet. Durante esses encontros com elas, também fiz notas de campo sobre o que foi conversado. Além disso, aconteceram muitas conversas privadas, de 2020 a 2023, por mensagens escritas e áudios no WhatsApp.

A fim de evocar memórias e recobrar a experiência das participantes durante o curso que ministrei, também utilizo os diários realizados por elas a cada fim de aula no curso. Esses diários integraram uma das atividades do curso, em que pedi que todas as discentes relatassem o que aprenderam, após o fim de cada aula. Ao me encontrar com eles em 2022, para conversarmos sobre a experiência no curso em 2020, pedi que lessem seus diários e essa leitura já despertou diversas memórias do curso, impulsionando a conversa individual que tive com elas. Também tenho registrado as mensagens no WhatsApp que troquei

³⁶ Serviço de armazenamento e sincronização de arquivos em nuvem, ofertado pelo Google. Disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-br/drive/about.html>. Acesso em: 04 jun. 2023.

individualmente com os participantes depois do curso. Outro instrumento importante foi um relato autobiográfico que cada uma das participantes escreveu quando se tornaram participantes desta pesquisa. Nesse relato, elas escreveram sobre suas trajetórias acadêmicas, sua relação com o ensino e aprendizagem de espanhol e com o uso de TDICs nos processos educacionais, conduzidos por algumas questões que elaborei, dispostas no QUADRO 5.

Quadro 5 – Questões apresentadas às participantes para escreverem o relato autobiográfico

Questões para o relato autobiográfico	
1)	Qual é a sua relação com o ensino-aprendizagem de línguas e o uso de tecnologias no seu curso de graduação?
2)	Que relação você possui com as tecnologias na sua trajetória como estudante e professora?
3)	Você acredita que há vantagens e desvantagens no uso de tecnologias no ensino de línguas? Quais?
4)	Que uso você faz da tecnologia em sala de aula como aluna? E como você avalia esse uso?
5)	Que uso você faz da tecnologia em sala de aula como professora? E o que te conduz a esse uso?
6)	Você acredita que o uso de tecnologias traz benefícios e/ou malefícios para o ensino de línguas?

Fonte: Elaborado por mim.

Elaborei as questões dispostas no QUADRO 5 com o desejo de que as participantes da pesquisa não deixassem de fora temas que eu considerava importantes, como pesquisadora. No entanto, hoje entendo que essa foi uma forma de controlar o que as participantes exprimiam, influenciada pelo meu lado formalista, como observam Clandinin e Connelly (2000, 2015) e que comento mais adiante. Assim, não compreendo atualmente que eu deveria ter conduzido o que as participantes escreveram e que essa ação pôde ter limitado, de algum modo, o narrar das experiências, pela perspectiva da pesquisa narrativa. Como utilizo outros instrumentos de pesquisa e pude ter diferentes interações com Sarah Wolf, José S. e Ximena, entendo que pude investigar narrativamente as experiências vividas por elas, sem me limitar ao relato autobiográfico. Assim, todos os instrumentos mencionados anteriormente me transportaram para o que vivemos no campo e me ajudaram a construir os textos de campo. Além disso, contribuíram para que eu pudesse narrar as experiências vividas com Sarah Wolf, José S. e Ximena.

No que concerne ao processo de transição dos textos de campo aos textos intermediários, como já comentei anteriormente, narrar já é compor sentidos das experiências (Clandinin; Connelly, 2000, 2015). Transitar pelos textos de campo aos textos intermediários assemelha-se ao processo apresentado por Ely, Vinz, Anzul e Downing (2005), pesquisadoras qualitativas. Para as autoras, as interpretações não são reveladas ou

aparecem na nossa frente automaticamente; elas são construídas ao escrever, considerar, falar, pensar e continuar escrevendo. Clandinin e Connelly (2000, 2015) e Clandinin (2013) também comentam sobre o mesmo processo de ler e reler repetidas vezes as histórias escritas e compartilhar com uma comunidade responsiva (Clandinin, 2013; Clandinin; Connelly, 2000, 2015) – como discuto na próxima subseção –, e sobretudo com as participantes, que cocompõem os sentidos das histórias com a pesquisadora. Essas reescritas do texto de campo, para melhor expressar a experiência, dando-lhe vida, é o que na pesquisa narrativa chamamos de textos intermediários. Não há uma única forma de escrever e transitar entre esses textos (Clandinin; Connelly, 2000, 2015).

Como pesquisadora narrativa, fui experimentando formas de contar as experiências, atentando-me ao que foi problematizado por Ely, Vinz, Anzul e Downing (2005), de que a forma que adoto ao escrever também comunica. Nesse sentido, como pesquisadora narrativa, eu entendo que a forma também conta a história, da mesma maneira, por exemplo, em que uma fotografia de um filme também narra e compõem sentidos. Nesse processo de contar e recontar que os textos de campo vão se transformando inúmeras vezes, em diferentes formas, de acordo com o momento da pesquisa, objetivos e as negociações realizadas com as participantes (Clandinin; Connelly, 2000, 2015). Nesta tese, transitei dos textos de campo aos textos intermediários sempre recordando do espaço tridimensional da pesquisa narrativa (Clandinin, 2013; Clandinin; Connelly, 2000, 2015), ao pensar as experiências retrospectiva e prospectivamente, introspectiva e extrospectivamente. Vivendo esse processo de escrita, também fui atentando-me às questões e tensões que eu poderia desempacotar de minhas narrativas. As tensões, na pesquisa narrativa, não são o que usualmente se compreende por elas, pois nessa perspectiva, compreendo as tensões de modo relacional entre pessoas, eventos, coisas, que tem potência para ser pesquisado (Clandinin; Murphy; Huber, 2009; Mello; Murphy; Clandinin, 2016).

Depois que terminei de ministrar o curso sobre uso de TDICs no ensino de línguas em 2020, e retomei meu contato com os participantes posteriormente, fui escrevendo esses textos intermediários das experiências, com base nos textos de campo. Em 2022 e 2023, conversei com cada um dos participantes por meio do WhatsApp sobre todos os textos intermediários de suas experiências como alunas no curso. Além disso, eu enviei as histórias escritas para as participantes, para que elas pudessem analisar se as histórias escritas por mim as respeitavam e condiziam com a maneira em que viveram as experiências no curso em que foram alunas.

Os textos intermediários continuaram se transformando até se tornarem o de pesquisa. Assim, ao transitar dos textos de campo que compus, aos intermediários até chegar ao de pesquisa (esta tese, artigos, capítulos de livros), comecei a entender o que Clandinin e Connelly (2000, 2015) observam que o processo de escrever os textos de campo que se transformam ao longo da pesquisa em intermediários é um movimento com muitas tensões. Durante todo o doutorado, especialmente depois que comecei a transitar do texto de campo para os intermediários, me vi com muitas experiências narradas, algumas mais historiadas do que outras, que precisavam construir uma unidade coerente e coesa: meu texto de pesquisa, ou seja, minha tese. Nesse processo, para Clandinin e Connelly (2000, 2015), pesquisadoras narrativas vivem nas fronteiras entre os pensamentos formalistas e os reducionistas. O cuidado em não escorregar totalmente na perspectiva formalista é não colocar a vida das participantes de maneira secundária na pesquisa, buscando colocar a vida historiada como história e não como categorias exemplares (Clandinin; Connelly, 2000, 2015). O lado reducionista é aquele em que a pesquisadora busca traços generalizadores e generalizantes, que colocam também as participantes e suas experiências em papéis secundários (Clandinin; Connelly, 2000, 2015). Ao pesquisar narrativamente, tenho o cuidado em honrar as experiências de vida das participantes, pois as histórias narradas são quem elas foram, são e quem estão se tornando nas paisagens do conhecimento que compartilhamos (Clandinin, 2013).

Durante a trajetória acadêmica como pesquisadora, eu sempre estive na busca por um “bom texto de pesquisa”. Nesse anseio e buscando entender as noções de texto intermediário e texto de pesquisa, escrevi uma releitura do poema “um bom poema leva anos”, de Paulo Leminski. No poema do poeta curitibano, o eu lírico afirma:

um bom poema
leva anos
cinco jogando bola,
mais cinco estudando sânscrito,
seis carregando pedra,
nove namorando a vizinha,
sete levando porrada,
quatro andando sozinho,
três mudando de cidade,
dez trocando de assunto,
uma eternidade, eu e você,
caminhando junto
(Leminski, 2013, p. 245)

Em minha interpretação do poema de Leminski (2013), um bom poema leva anos, porque, para escrevê-lo, se vive várias experiências de vida. O “eu e você” no penúltimo verso pode ser entendido como o próprio fazer poético, em um poema metalinguístico, que se constrói a partir de várias experiências vividas em uma vida: “jogar bola”, “estudar sânscrito”, “carregar pedra”, etc. De forma análoga, para mim, escrever um “bom texto de pesquisa” também leva anos e não estão relacionadas somente com as experiências específicas da pesquisa durante os quatro anos de doutorado, mas com todas as experiências relacionadas a ela na minha vida no passado, no presente e no futuro. Por isso, escrevi a releitura do poema de Leminski (2013), que apresento a seguir.

um bom texto de pesquisa
leva anos
três aprendendo texto dissertativo-argumentativo,
quatro lendo teorias,
mais quatro fazendo fichamentos,
dois estudando metodologia,
seis levando comentário vermelho da orientadora,
sete apresentando em congressos,
dez lendo trabalhos de outras pessoas,
oito integrando grupos de estudos,
em todos os anos, aprendendo nas e pelas experiências
uma eternidade, eu e a escrita,
vivendo pelas palavras
(poema criado em maio 2021 e reconstruído em maio 2023)

Nesta tese, busco honrar minhas próprias experiências como professora e pesquisadora, que vem vivendo pelas palavras³⁷ ao respirar experiências, entendendo que a escrita nunca está plenamente acabada e que o que escrevo inclui também quem eu e as participantes estamos nos tornando. Pelo texto de pesquisa, entendo que as experiências representadas nas histórias não se relacionam somente com o que nós vivemos no curso, especificamente, senão todos os momentos singulares de nossas vidas, que nos fazem entender a experiência vivida naqueles momentos da forma que entendemos. Compreendendo a complexidade dessas questões, vivi a tensão de compor o texto de pesquisa em uma forma narrativa, de modo que eu também não me esquecesse do espaço tridimensional da pesquisa (Clandinin; Connelly, 2000, 2015). Assim como me preocupei com a forma das experiências historiadas, ao articular essas narrativas em um texto único,

sa³⁷ Na época, eu estava estudando o livro de Ely, Vinz, Anzul e Downing (2005).

no texto de pesquisa, essas preocupações com a forma do todo se manteve, como abordados por Ely, Vinz, Anzul e Downing (2005).

Desse modo, nas histórias de experiências narradas nas seções 4, 5 e 6, das histórias de Sarah Wolf, José S. e Ximena, adotei algumas formas relacionadas a gêneros discursivos que circulam na comunicação da esfera digital, tais como e-mail, mensagens escritas de SMS e mensagens de aplicativos de comunicação. Além desses gêneros, também adotei a forma Newsletter, apresentada na Seção 8, “Arrematando as considerações finais”. Ressalto que esses textos não são reproduções literais de comunicações e correspondências realizadas pelas participantes, como poderia acontecer com outras pesquisas qualitativas com a citação de dados coletados em campo. Seguindo o percurso teórico-metodológico da pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2000, 2015), expressos nesta seção, escrevi narrativas a partir da relação que construí com Sarah Wolf, José S. e Ximena ao longo dos processos de escrita dos textos intermediários ao de pesquisa, com a liberdade de buscar as formas em que melhor pudesse contar as experiências vividas.

Além disso, nas diversas partes desta tese, escrevo poemas chamados “imagem-palavra” (tradução que adoto para *word image*). Tais imagens-palavras são outras formas de representar as interpretações das experiências vividas e fizeram parte do meu desenvolvimento dos textos de pesquisa. Essa forma, explorada por Huber e Clandinin (2005), retomada no livro de Clandinin (2013) e escrita por diversas pesquisadoras narrativas (Bengezen, 2017; Driedger-Enns, 2014; Mello, 2020b; Murphy, 2004; entre outras) assemelha-se ao processo de composição de “poema encontrado” (tradução que adoto para *found poetry/poem*) de Dillard (1995), Butler-Kisber (2001) e Richardson (2002). Essas autoras “encontram” palavras e frases proferidas pelas participantes e as dispõem em textos, que já são interpretações de pesquisa. Usada na pesquisa narrativa, a imagem-palavra, ainda, é utilizada para representar quem somos e estamos nos tornando (Huber; Clandinin, 2005) e tecer os fios narrativos em um conjunto de imagens que emergem dos textos de campo e intermediários, considerando a tridimensionalidade das experiências (temporalidade, sociabilidade e lugar) (Clandinin, 2013). Assim, apresento imagens-palavras ao longo de toda a tese, tencionando potencializar as experiências narradas.

Além das imagens-palavras, ao longo da escrita desta tese, fui explorando o uso de metáfora. Compreendo que ela é uma figura de linguagem que pode contribuir muito para a escrita de investigações qualitativas, como afirmam Ely, Vinz, Anzul e Downing (2005). Nas palavras das autoras, “talvez se pensarmos em como iluminamos uma ideia ou objeto ao descrevê-lo, então a metáfora pode ser entendida como uma forma de fornecer *ilustração*

dessa iluminação por meio de suas qualidades comparativas” (Ely; Vinz; Anzul; Downing, 2005, p. 112, tradução minha³⁸, grifo das autoras). Nesse sentido, as metáforas contribuem para a tessitura que forma esta tese, pois elas ajudam a entrelaçar os sentidos das histórias narradas. Utilizei esses recursos com cautela, tomando cuidado para que eles não acabassem limitando ou restringindo as compreensões potentes que as experiências contadas poderiam me levar.

Por fim, ressalto que todas as imagens e figuras estão descritas no corpo da tese, considerando, primeiramente, o compromisso de buscar por maior acessibilidade na leitura por todas as pessoas. Não inseri tais descrições em notas de rodapé, pois tive em mente que alguns *softwares* de leitores de tela, utilizado por muitas pessoas cegas ou com baixa visão, não incluem a leitura de notas de rodapé no decorrer do texto, fazendo-a apenas no final e interrompendo a compreensão. Além disso, a partir da perspectiva teórico-metodológica da pesquisa narrativa, compreendo a potência da descrição e leitura de imagens e figuras, por possibilitarem a evocação de memórias, sentimentos, emoções e sentidos, da temporalidade, da sociabilidade e do lugar das experiências vividas. Portanto, considero que tais descrições, além de inclusivas, constituem também parte relevante do processo de narrar da pesquisa narrativa.

Buscando me atentar às questões apresentadas nesta subseção, participei de comunidades responsivas durante as fases de escrita dos textos intermediários e textos de pesquisa. Assim, debato na próxima subseção as comunidades responsivas relacionais que integrei e que foram muito relevantes para o desenvolvimento desta pesquisa.

2.5 Comunidades responsivas relacionais

A transição entre os textos de campo aos textos intermediários e, posteriormente, dos últimos aos textos de pesquisa é um desafio muito grande, como expus na subseção anterior, pois, como pesquisadora narrativa, preocupo-me com a experiência e em como honrá-la. Esse processo é árduo, mas contei com a contribuição de comunidades responsivas, que, na pesquisa narrativa, são grupos de pessoas com as quais podemos compartilhar nossos textos em construção para que eles comentem seus sentidos e suas interpretações (Clandinin;

³⁸ No original: “Perhaps if we think of how we illuminate an idea or object by describing it, then metaphor can be understood as a way to provide *illustration* of that illumination through its comparative qualities”.

Connelly, 2000, 2015). Nas palavras de Clandinin (2013, p. 211, tradução minha³⁹), “comunidades responsivas, marcadas pela diversidade, podem enriquecer a pesquisa, particularmente se elas são compostas por interdisciplinaridade, membros intergeracionais, multiculturais, acadêmicos e não-acadêmicos”.

Tive a honra de participar de duas comunidades responsivas, especialmente durante a minha escrita do texto de pesquisa. A primeira é o Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professoras (GPNEP)⁴⁰, do Instituto de Letras e Linguística da UFU. No GPNEP, coordenado pela Profa. Dra. Dilma Mello (UFU), encontrava-me semanalmente por meio da ferramenta Zoom⁴¹ ou Google Meet com diversas estudantes de graduação e pós-graduação, professoras e pesquisadoras de diferentes instituições educacionais. A cada encontro, vou aprendendo cada vez mais a como ser uma pesquisadora narrativa. Em relação especificamente ao doutorado, fui constantemente instigada a não me esquecer de meus compromissos como uma pesquisadora narrativa, compreender minhas indagações de pesquisa e trançar meus fios narrativos. Talvez não caiba todo meu crescimento nesta descrição, então exponho um poema, que escrevi em homenagem ao meu um ano de aniversário no GPNEP, celebrado por mim em 23 de outubro de 2021.

Aqui é o GPNEP.

Onde discutimos o amar,
o viajar para o mundo do outro,
o honrar nossas experiências,
o ser humano.

Aqui debatemos,
enquanto vivemos,
entendendo quem somos
e quem estamos nos tornando.

³⁹ No original: “Response communities, marked by diversity, can enrich the research, particularly if they are composed of interdisciplinary, intergenerational, cross-cultural, academic, and non-academic members”.

⁴⁰ Para saber mais, cf. @gpnep, no Instagram. Disponível em: [instagram.com/gpnep](https://www.instagram.com/gpnep). Acesso em: 17 maio 2023.

⁴¹ Disponível em: https://explore.zoom.us/en/lp/video-meetings/?creative=650277032527&keyword=best%20virtual%20meeting%20platforms&matchtype=e&network=s&device=c&zcid=6095&utm_id=19773744617_650277032527&gad=1&gclid=EAIaIQobChMI7KvY1luy_gIVAsKRCh23JgvvEAAYASAAEgIx-PD_BwE. Acesso em: 12 maio 2023.

Às sextas-feiras,
construímos espaço seguro,
currículos de vida,
afeto,
aprendizado.

A cada história contada,
pensamos, refletimos,
experienciamos,
nessa paisagem do conhecimento.

E eu?
Só quero continuar
esse crescimento futuro e seguro.
(poema criado em 15 out. 2021).

Além do GPNEP, também pude desenvolver uma comunidade responsiva relacional com minha amiga B.⁴², na época também doutoranda e atualmente Doutora na linha de pesquisa de ensino e aprendizagem de línguas. Ela não é pesquisadora narrativa e, com ela, pude me atentar aos sentidos tecidos, mantendo a atenção e a calma necessários ao investigar as experiências que vivi junto com a Sarah Wolf, a Ximena e o José S. Encontrávamo-nos assiduamente em videochamadas via Google Meet para escrever e discutir nossas teses; líamos, comentávamos, intervínhamos nos trechos escritos por cada uma. Aprendemos muito criando juntas um espaço relacional seguro e, afortunadamente, há muito de uma da outra em nossas teses de doutorado.

Tendo comentado sobre as comunidades responsivas relacionais que fiz parte, explicito, na próxima subseção, sobre as questões éticas nesta pesquisa.

2.6 A ética nesta pesquisa

No Brasil, pesquisas envolvendo seres humanos devem ser aprovados pelos Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs), que são coordenados pela Comissão Nacional de Ética em

⁴² Seu nome será preservado, em razão do código de ética em pesquisa.

Pesquisa (CONEP), que é uma comissão do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde. Assim, cumprindo com a orientação estabelecida pelo CEPs/CONEP, submeti o meu projeto de pesquisa no meu primeiro ano de doutorado, em 2019, na Plataforma Brasil, e no mesmo ano recebi a aprovação para o desenvolvimento da minha pesquisa. Posteriormente, quando já havia estabelecido o campo de minha pesquisa, contatei Sarah Wolf, José S. e Ximena para convidá-las a participar. Eles concordaram a partir da leitura e aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁴³ e, posteriormente, deram o aceite ao Adendo ao TCLE⁴⁴.

Ainda assim, a ética na pesquisa narrativa é construída para além do comitê de ética. O processo de composição das experiências historiadas necessita de uma relação ética importante na pesquisa narrativa, pois as histórias de vida das participantes podem representar quem elas são. Como afirma Clandinin (2013, p. 200, tradução minha⁴⁵),

pesquisadoras narrativas compreendem que as histórias vividas e narradas de uma pessoa são quem ela é, quem ela está se tornando e que ela sustenta. Essa compreensão forma a necessidade de negociar os textos de pesquisa que respeitosa e representem as histórias vividas e narradas pelos participantes.

Esse processo descrito por Clandinin (2013) na citação relaciona-se com o compromisso ontológico relacional (Clandinin, 2013) da pesquisa narrativa, em que narrar o cotidiano possui uma ética relacional. O aspecto relacional diz respeito à pessoa, seu mundo, passado, presente, futuro, lugar, sentimento e, a diversidade de narrativas culturais, institucionais, linguísticas, familiares, etc. Já a questão ética da pesquisa narrativa refere-se ao ato das pesquisadoras narrativas de honrarem as experiências historiadas, construindo um lugar seguro para a pesquisa (Clandinin, 2013; Clandinin; Connelly, 2000, 2015). Pela ética relacional da pesquisa narrativa, compreendo que há um espaço de pertencimento tanto para pesquisadoras quanto para participantes e que, por isso, há abertura, vulnerabilidade mútua, reciprocidade e cuidado (Clandinin, 2013)⁴⁶. Desse modo, concordo com Clandinin e Connelly (2015, p. 222) que “compreender autorizações éticas para o termo de

⁴³ Cf. Apêndice A.

⁴⁴ Cf. Apêndice B.

⁴⁵ No original: “Narrative inquirers understand that a person’s lived and told stories are who they are, and they are becoming and that a person’s sustain them. This understanding shapes the necessity of negotiating research texts that respectfully represent participant’s lived and told stories”.

⁴⁶ Nas palavras de Clandinin (2013, p. 200): “It is important to understand narrative inquiry spaces as spaces of belonging for both researchers and participants—spaces that are marked always by ethics and attitudes of openness, mutual vulnerability, reciprocity, and care”.

consentimento livre e esclarecido, do ponto de vista relacional, nos dá uma outra forma de pensar sobre nossas questões”.

Nesta pesquisa, busquei estar consciente e atenta à ética relacional que construí com cada uma das participantes, Sarah Wolf, José S. e Ximena, tanto durante as experiências no curso quanto depois, em nossas conversas sobre a experiência vivida e na escrita dos textos intermediários e de pesquisa. Entendo que houve, primeiramente, questões envolvidas à hierarquia entre pesquisadora e participante e professora e alunas, tendo em vista que fui professora delas quando elas já tinham aceitado serem as participantes de pesquisa. Além disso, a relação hierárquica de poder também seguiu se estabelecendo quando a participação das licenciandas no curso que ministrei foi determinado pelas coordenadoras do projeto de extensão. Essa decisão foi tomada pelas coordenadoras do CLDP, pois esses coordenadores compreenderam que a participação no curso de minha pesquisa fazia parte das ações formativas dentro do projeto de extensão. Assim, a decisão de participação de Sarah Wolf, José S. e Ximena no curso que realizei não foi espontânea, ou seja, não partiu somente delas próprios, já que partiu de uma decisão “de cima para baixo”, das coordenadoras às estudantes. A participação na pesquisa que desenvolvi, no entanto, não foi determinado nem por mim nem pelas suas coordenadoras. Ainda assim, entendo que esses acontecimentos estão relacionados entre si com o papel de poder que eu desempenhava como professora doutoranda do curso que elas como professoras-licenciandas do projeto de extensão tiveram que participar.

Assim, reconheço que essas relações de poder existiram na relação que construí com as participantes. Contudo, ao compreender que essa hierarquia existiu, busco, ao mesmo tempo, reafirmar meu compromisso ético como pesquisadora narrativa. Na trajetória desta pesquisa, procurei criar espaços seguros (Clandinin; Connelly, 1995, 1996) com Sarah Wolf, José S. e Ximena, e para viver e contar nossas histórias (Clandinin, 2013). Ao longo do caminho, busquei me distanciar de uma percepção arrogante e me aproximar de uma percepção amorosa dos participantes, na perspectiva de Lugones (1987). A busca de construir a pesquisa em uma perspectiva amorosa da autora me permite compreender que somos dependentes um dos outros na vida e que necessitamos viajar para o “mundo” do outro por meio do amor mútuo, procurando me distanciar da arrogância da superioridade.

Nesta seção, discuti as questões teórico-metodológicas deste trabalho, como o percurso e as discussões da pesquisa narrativa, a paisagem virtual das experiências vividas, as participantes de pesquisa, a transição do campo aos textos de campo aos textos de pesquisa, as comunidades responsivas relacionais e, por fim, a ética nesta pesquisa. Desse modo, na

próxima seção, narro e componho sentidos das histórias vividas por mim, como professora-pesquisadora.

3 MINHAS HISTÓRIAS EM UM CURSO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORAS-LICENCIANDAS

Começo, na primeira subseção, narrando “a pesquisa e a vida que eu planejava”, com as transformações ocorridas no meu doutorado com a chegada da pandemia de COVID-19. Em seguida, nas subseções seguintes, apresento as experiências desenhando o curso de formação para uso de TDICs realizada nesta pesquisa e, posteriormente, vivi realizando tal curso, a partir de minha perspectiva como professora-pesquisadora. Termina a seção com as histórias sobre o encerramento do curso.

3.1 A pesquisa e a vida que eu planejava

A vida pulsava no início do meu doutorado em 2019. Entre disciplinas de pós-graduação, fichamentos e grupos de estudo, eu passei todo o primeiro ano de doutorado idealizando o projeto de pesquisa, intitulado “Formação continuada de professores de língua espanhola para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, metodologias ativas e interculturalidade em sala de aula”. Eu pretendia analisar as representações sociais, nos termos de Moscovici (1978)⁴⁷, das professoras de língua espanhola em formação continuada sobre o uso das TDICs na prática docente. Essas representações sociais partiriam das experiências vividas em um curso que eu queria ofertar para professoras de espanhol em contexto de uma escola pública paulista. Portanto, o foco principal que tinha em mente era eu mesma ofertar um curso de formação continuada para professoras de espanhol da rede pública sobre o uso de tecnologias digitais nas salas de aula. A metodologia de pesquisa que queria adotar era a pesquisa narrativa, mas hoje consigo observar que a investigação que eu estava idealizando mais se assemelhava a outros tipos de metodologias e não condizia com investigar a experiência, como na pesquisa narrativa que faço hoje, fundamentado em Clandinin e Connelly (2000, 2015). Essa compreensão surgiu apenas mais adiante no doutorado; no entanto, na época que eu construía o projeto, ainda no meu primeiro ano, a minha pesquisa parecia uma ótima ideia. Eu tinha muita confiança de que essa pesquisa traria muito aprendizado a mim, às participantes e ao contexto de pesquisa da rede pública e à área de estudo de ensino e aprendizagem de línguas.

⁴⁷ MOSCOVICI, Serge. *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. Tradução: Álvaro Cabral.

Eu também achava que essa pesquisa tinha muito de mim, pois eu acreditava que estava disposta a me arriscar mais do que fiz no mestrado. Nesse trabalho (Sataka, 2019), a pesquisa partiu de minhas próprias experiências usando o aplicativo Duolingo, como já mencionei anteriormente na Seção 2, “Vivendo o percurso teórico-metodológico”; então, não construí uma relação com outras participantes da investigação, tampouco precisei estar fisicamente em um lugar específico, já que poderia usar o aplicativo Duolingo em qualquer local. Assim, eu tinha um desejo muito forte de que o curso que eu iria ministrar no doutorado fosse presencial, diferentemente do meu contexto de pesquisa no mestrado, para que eu pudesse construir a pesquisa com as participantes presencialmente. Além disso, eu sabia que as professoras da rede pública do estado já faziam cursos formativos e, muitos deles, eram on-line. Assim, eu queria que o meu fosse diferente do que usualmente já faziam e que tivesse contribuição no dia a dia educacional das professoras. Eu queria que o meu curso fosse diferente dos demais. Quanta prepotência e presunção de minha parte!

Entretanto, apesar de meu planejamento do projeto de pesquisa, que eu acreditava ser tão primorosa e elaborada, eu ainda não tinha um planejamento organizado quanto ao curso que eu iria ofertar. Havia a convicção de que ele tinha que ser presencial, porém logo tal convicção vacilou quando questões práticas vieram à tona, como por exemplo: Como ficaria a distribuição de quantidade de horas e, conseqüentemente, a certificação? Como ficaria o meu deslocamento e a das professoras até chegar no local escolhido para o curso? Até esse momento, eu dispensava a possibilidade de um curso híbrido ou completamente on-line, pois eu considerava necessário e primordial que as aulas fossem presenciais. Essa consideração, de fato, seria possível em um mundo que ainda não tinha enfrentado uma pandemia de COVID-19. Eu conseguia imaginar claramente as aulas presenciais na escola onde aconteceria o curso. As mesas e cadeiras não ficariam dispostas em fileiras, mas, dependendo da aula, em duplas, trios ou quádruplos. Idealizava a realização de uma movimentação ativa na sala de aula, em que pudéssemos realizar atividades com dinâmicas em grupos e muito debate. Eu me inspirava em aulas de pós-graduação, que fiz presencialmente, em que eu me sentia uma protagonista da aprendizagem nas aulas, mas sinto que eu me esquecia de focalizar algo muito importante para um curso para professoras sobre o uso de tecnologias digitais: a aprendizagem do uso dessas tecnologias. Eu tinha ciência de que o curso tinha que promover o uso das tecnologias e acreditava na potência de atividades com dinâmicas e grupo e debates, ainda assim, fico pensando que eu me baseava em um modelo transmissivo de aprendizagem, em consonância com a minha prepotência em compreender o *meu* curso como o diferenciador na vida das professoras da rede pública. Assim, eu era a pós-graduanda

que ia conduzi-las ao caminho do conhecimento. Como continuarei narrando, esse curso nunca aconteceu e, portanto, não é possível afirmar como o curso teria sido com base em suposições. Mesmo assim, é possível pensar a respeito de quem eu era e quem fui me tornando ao longo do doutorado e dos acontecimentos que abalaram minhas convicções e meus planos.

A vida pausava no começo de 2020, com o agravamento da pandemia de COVID-19. Era o que eu achava: que minha vida estava “pausada”. Para a realização da pesquisa, eu precisava da aprovação da Diretoria de Ensino vinculada à escola em que eu iria realizar o curso de formação continuada para a investigação do doutorado. Mas já dentro do meu quarto, reclusa na casa dos meus pais, fazendo o distanciamento social, recebi a resposta do pedido para a realização da pesquisa. Por uma ligação de celular, vi todos os meus planos de pesquisa e de vida sendo *indeferidos*, porque nada naquele momento poderia ser feito presencialmente. Dúvidas, inseguranças e medos suspensos no ar; minha vida, meu doutorado, meus planos também. E se a pandemia demorar muito para acabar? Quando eu vou conseguir dar continuidade a minha pesquisa? Como farei com os prazos do doutorado? Foram muitas questões que atordoavam a minha mente e afligiam o meu coração, e eu ainda não estava muito disposta a mudar completamente a pesquisa e a minha vida para novas propostas que fossem possíveis dentro das possibilidades impostas pela pandemia. Enquanto tudo estivesse caótico, a minha pesquisa estaria pausada e suspensa; era o que eu pensava. Afinal, a pandemia não estava nos planos...

A vida perseverava, entretanto. O Ensino Remoto Emergencial era a realidade e, em meio a ela, uma nova proposta de pesquisa emergiu para que eu seguisse em frente com o doutorado. A convite de uma professora coordenadora de um projeto de extensão, CLDP, da UNESP, foi sugerido que eu oferecesse o curso de formação sobre uso de TDICs para as professoras-licenciandas que lecionam nesse projeto. De acordo com ela, as aulas precisavam retornar no modelo remoto, já que toda a faculdade iria fazê-lo também. No entanto, as coordenadoras do projeto de extensão e as professoras-licenciandas estavam muito preocupadas, porque elas estavam inseguras de como ensinar na modalidade virtual. Essa é uma preocupação que mais tarde eu também vivi sendo professora no Ensino Remoto Emergencial, já que pela primeira vez eu também estava lecionando na modalidade completamente on-line e, pior, durante uma pandemia. Mesmo assim, a proposta previa que eu desse o curso, tendo em vista que meus estudos desde o mestrado eram com o uso de tecnologias digitais nos processos de ensinar e aprender línguas. Ao aceitar essa nova ideia, não houve uma mudança apenas de público-alvo, ou seja, de formação continuada para

inicial, visto que antes eu planejava ministrar um curso para professoras em serviço e, nesse momento, mudava para pré-serviço. Houve uma transformação completa da minha pesquisa, em uma nova paisagem de conhecimento, com outras pessoas, que continham outras histórias tanto de vida quanto institucionais. Ainda durante a execução do curso, talvez eu pensasse que tinha havido apenas uma mudança de público-alvo, e que o curso que eu iria ofertar era o mesmo. Apenas muito tempo depois, realizando esta pesquisa narrativa, entre escritas e reescritas de textos intermediários, é que percebi que não foi uma *mera* mudança de foco, pois, embora eu acreditasse que tivesse sido, a minha decepção, frustração e revolta mostravam o contrário.

Muito choro eu derramei, ao passo que eu acreditava que minha pesquisa estava finalmente des... pausando. As lágrimas correspondiam a toda a pesquisa e a *vida* que eu tinha planejado e que se dissiparam. E toda a mudança em razão da pandemia. A pandemia, que me fez viver a imprevisibilidade na pesquisa e na vida de forma que eu não poderia controlar nada. A pandemia, que me fez ficar confinada na casa dos meus pais, em São Paulo, e na minha casa, em Araraquara, e me fez temer pela própria vida, e afetou também a minha pesquisa de doutorado, fazendo eu sentir que até mesmo a minha pesquisa estava em um lugar de vulnerabilidade, como o restante da minha vida. Não bastasse o medo de me contaminar com o vírus, de morrer ou perder entes queridos, eu também temia seguir em frente com a pesquisa de doutorado. Foi um período muito difícil em minha vida. Assisti ao falecimento de amigas/es/os, vizinhas/es/os, colegas, conhecidas/es/os, em decorrência de COVID-19 e por outras causas. Eu vivi um luto pesado e dolorido na vida e no doutorado. Um luto das pessoas que assisti morrer. Um luto de tudo que queria viver no doutorado e na vida, como a entrada em campo em uma escola pública, o contato presencial com professoras, a ida com amigas pós-graduandas à biblioteca da universidade para estudar e escrever a tese, para em seguida ir à cafeteria da faculdade para tomar um café e conversar, as reuniões de orientação e os grupos de estudo para debater a pesquisa presenciais. Até mesmo a possibilidade de um doutorado sanduíche para outro país tornou-se um sonho distante, para nunca mais. Eu presenciava, assistia e vivia inconformada com tudo o que a pandemia me tirava, com tudo o que eu queria viver e não vivi. Nada do que acontecia foi o que eu havia planejado e sonhado para os quatro anos que compreendiam o meu doutorado. Eu não queria viver nada do que eu estava vivendo e ainda me perguntava como seguir em frente diante de tanta dor e tanta perda. Eu me questionava por que eu tinha que viver tudo aquilo e por que eu tinha que mudar os meus planos aceitando que tudo seria diferente para sempre. Eu não achava justo o que estava acontecendo.

Com toda a complexidade das experiências vividas e narradas, as representei em um tríptico em palavras. O tríptico pode ser uma pintura, um desenho ou uma escultura construída em três partes que formam juntas um todo.

Vida pulsando.

Construo o projeto de pesquisa de doutorado e quero começar o curso de formação continuada sobre o uso de tecnologias digitais para professoras de espanhol da rede pública de ensino. Confiante, orgulhosa e esperançosa, quero ministrar um curso *presencial*; nem on-line inteiro nem parcialmente on-line. O *meu* curso *tinha* que ser presencial, para fazer *a diferença* na vida das professoras de espanhol; para gerar impacto e melhorar a educação pública; para contribuir com a sala de aula na rede pública, tão criticada e sucateada. O *meu curso* seria diferente dos demais. Mas e a quantidade de horas para a certificação? E as horas de deslocamento para o lugar? Como ia ser? Começo a me questionar e até me decepcionar... Coração batendo forte de ansiedade pelo que vem em frente.

Vida pausando.

Dentro de casa; distanciamento social; medo do vírus; pavor da morte. Reclusa no meu quarto, na casa dos meus pais. Mesa e cadeira improvisados para estudar e trabalhar. O projeto de pesquisa não tinha mais sentido. Nada tinha sentido. Indeferimento da realização do projeto de pesquisa: não pode ser presencial. Não queria que minha pesquisa acontecesse nesse contexto. Não queria que nada fosse da maneira que é. Quero fugir, mas já estou em casa. Como seguir a diante quando tudo parece acabar? Minha pesquisa tem que ser presencial. Como fazer a diferença no meio de tudo isso? Eu sou mais uma e também estou prejudicada pela pandemia. Meu doutorado definitivamente está pausado! Deixa o caos passar.

Vida perseverando.

Monitores; telas; óculos novo com filtro para luz-azul; Ensino Remoto Emergencial. Emergência de seguir em frente; continuar. Pesquisa também des... pausando com novo contexto de pesquisa em meio a pandemia. Lágrimas borrando os óculos borrando a luz da tela. Seguir em frente em meio ao caos ainda é permanecer no caos. Meu coração bate forte, mas dessa vez de ansiedade com medo e decepção. O novo contexto de pesquisa é ministrar o curso de tecnologias digitais para professoras de um projeto de extensão que são licenciandos em Letras. Como dar um curso de tecnologias digitais para o Ensino Remoto Emergencial justo por causa de uma pandemia que eu nem queria estar vivendo? Luto pelo que não vivi, pelo que sonhei e foi tirado de mim.

Esse tríptico é uma imagem que retrata as experiências que vivenciei ao ser surpreendida pela pandemia e pela pressão por mudanças profundas no meu fazer como pesquisadora. Fui obrigada a mudar meu projeto de doutorado e me senti pressionada a buscar soluções a tempo de permanecer na pós-graduação, que é implacável em relação aos prazos. A dor que eu estava sentindo era tão grande, que eu não conseguia perceber a oportunidade que se abria diante de mim, uma pesquisa a distância, a ser desenvolvida por uma pesquisadora do tema das tecnologias digitais. Era hora de planejar o curso que iria preparar às professoras-licenciandas de espanhol para ministrarem suas aulas de forma remota, devido ao distanciamento necessário para o enfrentamento de COVID-19. Dando continuidade às narrativas das minhas experiências, na próxima subseção, conto como foi planejar o curso que aconteceu para a realização da pesquisa.

3.2 Desenhando o curso de formação para uso de TDICs

Como narrei na subseção anterior, a pesquisa de doutorado transformou-se muito durante a pandemia de COVID-19. A nova pesquisa teve como foco a realização de um curso de formação para uso de TDICs para licenciandas do curso de Letras que são professoras de línguas em um projeto de extensão da UNESP, o CLDP. Entendo que a minha entrada no campo não aconteceu apenas quando comecei a ministrar o curso, porém muito anteriormente, nos momentos em que eu o preparava.

CONCENTRAÇÃO

FOCO

CONFIANÇA

CONFIANÇA

FOCO

CONCENTRAÇÃO

Antes de ligar o notebook, uma respiração profunda para respirar confiança, foco e concentração. Com entusiasmo e ansiedade, eu iniciava uma nova história, decidindo questão por questão do programa de curso, do cronograma e do Moodle, que era nosso AVA. Abria um Documento Google, ia dispondo todas as datas das aulas síncronas e assíncronas em um quadro. Já havia olhado programas tanto meus como professora quanto de cursos e disciplinas em que fui aluna em busca de inspirações. Ao longo do quadro dos dias, ia preenchendo com os conceitos, acreditando que aquela sequência tinha uma lógica. Queria adotar atividades e ferramentas diversas pensando que as alunas poderiam aplicar em suas próprias aulas. Apesar da ansiedade dentro de mim, eu me sentia feliz. Passado todo o sentimento de caos em minha vida, eu havia vivido o luto por um doutorado que não aconteceu e já começava a me engajar e me adaptar à nova realidade. Nessa nova paisagem, era a minha primeira experiência como professora de licenciandas de Letras de um tema da prática docente.

No planejamento, ia alternando momentos de leitura e estudo, interação no ambiente virtual, atividades e discussões síncronas. Mais uma vez eu vivia uma história de planejamento, assim como quando planejei o projeto de doutorado. Outra vez uma história de esperança, possibilidade e poder; afinal, eu tinha que negociar comigo mesma a minha identidade como aluna, de pós-graduação e reingresante em Letras (inglês), e como professora-pesquisadora em um curso no âmbito de um projeto de extensão de ensino de línguas.

Após várias versões do programa de curso, entre retornos com comentários e alterações tanto do professor-colaborador, quanto de minha orientadora, a última versão do programa de curso construído é o que apresento no QUADRO 6.

Quadro 6 – Programa do curso (continua)

FORMAÇÃO DE PROFESSORES-LICENCIANDOS PARA O USO DE TICS E TDICS NO ENSINO DE LÍNGUAS

PÚBLICO-ALVO: professores-licenciandos do projeto de extensão de todos os câmpus em que o projeto atua.

PROFESSORAS: Mayara Mayumi Sataka, um professor-colaborador e uma professora-colaboradora

COORDENAÇÃO GERAL: Profa. Dra. Cibele C. de F. Rozenfeld

EMENTA DO CURSO:

Educação a Distância. Ensino Remoto. Tecnologias de Informação e Comunicação e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Cibercultura. Gamificação. Abordagens-metodológicas de ensino de línguas. Planejamento de aulas. Planejamento de curso.

Fonte: Elaborado por mim.

Quadro 6 – Programa do curso (continuação)

JUSTIFICATIVA

A formação de professores de línguas estrangeiras requer constante articulação entre conhecimentos teóricos, ações práticas e momentos de reflexão. Assim, o projeto de extensão constitui importante espaço para a realização do ciclo formativo discente, especialmente, por possibilitar o diálogo entre alunos do curso de graduação, bem como de pós-graduação, e os docentes, especialistas no campo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Diante disso, num momento (inesperado) de pandemia, urge intensificar esse diálogo, na busca de preparar as professoras-licenciandas em formação para utilizarem a tecnologia como uma aliada na elaboração de seus planos de cursos e de aulas.

OBJETIVOS DO CURSO:

Objetivo Geral:

- Contribuir para a atuação remota de professores de línguas em formação inicial do projeto de extensão, bem como para o uso de recursos digitais na prática de sala de aula;

Objetivos específicos:

- Compreender o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) nos processos educacionais de línguas;
- Compreender e elaborar a estrutura de um planejamento de curso segundo as concepções de língua e abordagem contemporâneas.

PROGRAMA:

1. Netiqueta e formas de comunicação nos encontros assíncronos;
2. Educação a Distância e Ensino Remoto;
3. Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na Educação e no ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras;
4. Abordagens-metodológicas de ensino de Línguas;
5. O conceito de Cibercultura e de Gamificação;
6. Planejamento de aulas de línguas (presenciais e remotas);
7. Planejamento de curso de línguas (presenciais e remotos).

METODOLOGIA:

O curso será ministrado por meio de encontros síncronos e atividades assíncronas. Serão utilizados os princípios da sala de aula invertida, de forma que os aprendizes estudarão individualmente os conteúdos nas atividades assíncronas e, nos encontros síncronos, serão realizadas discussões e práticas acerca do que foi visto assincronamente. As atividades assíncronas serão disponibilizadas em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do Moodle, no qual serão alocados os conteúdos (como textos teóricos, vídeos, entrevistas, etc.) e serão mediadas discussões em fóruns. Além disso, serão disponibilizados, a cada semana, os *links do* Google Meet, para participação em videochamadas, para os encontros síncronos.

ATIVIDADES DO CURSO (AVALIAÇÃO):

Serão propostas atividades que visem a compreensão tanto teórica quanto prática, dos aspectos que dizem respeito ao programa do curso. Sendo assim, pretendemos propor: (a) pesquisas sobre um tema relacionado ao programa de curso; (b) pesquisas sobre ferramentas tecnológicas para o uso nas práticas de ensino de línguas; (c) elaboração de atividade de língua estrangeira com ferramentas tecnológicas; (d) participação em fóruns de discussão no AVA; (e) elaboração do plano do curso. A avaliação das alunas será de caráter processual, considerando-se as participações nas discussões propostas e as entregas de atividades.

BIBLIOGRAFIA:

Bibliografia básica:

BLUME, C.; SCHMIDT, T. *Jogos digitais interativos e aplicativos gamificados para a aprendizagem de línguas na era digital*. 2018, p. 76-96. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/328417118_Ensino_de_linguas_e_tecnologias_moveisvF>. Acesso em: 07 jul. 2020.

Fonte: Elaborado por mim.

Quadro 6 – Programa do curso (conclusão)

<i>Estratégias de gamificação para aulas remotas.</i>	Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=72d1qfzfZaU&feature=youtu.be	Acesso em: 07 jul. 2020.
<i>Minicurso Como se aprende uma língua estrangeira?</i>	Disponível em:
https://www.youtube.com/playlist?list=PLJTYyIbC0TwnOC-kEanpD7UzB_tmJdc0r	Acesso em: 07 jul. 2020.
MORGADO, L. <i>O papel do professor em contextos de ensino online: Problemas e virtualidades</i> . Discursos, Lisboa, Série 3, nº especial, p. 125-138, jun. 2001.	Disponível em: https://goo.gl/xW7wYC . Acesso em: 29 jun. 2020.
<i>Sala de aula invertida faz alunos aprenderem de forma livre.</i>	Disponível em: https://porvir.org/sala-de-aula-invertida-faz-os-alunos-aprenderem-de-forma-livre/ . Acesso em: 12 jul. 2020.
<i>O que é cibercultura?</i>	Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hCFXsKeIs0w . Acesso em: 07 jul. 2020.
Bibliografia complementar:	
MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. <i>Por que planejar? Como planejar? Currículo, área e aula</i> . 12ª edição, Petrópolis, Editora Vozes, 2002.	
REZENDE JR, E. L. <i>A formação inicial de professores de língua espanhola no Centro de Línguas da UNESP FCL/Assis</i> . 2020. 167f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente/SP. p. 39-46, 2020.	
ORSO, P. J. Planejamento escolar em tempos de precarização da educação. <i>Revista HISTEDBR Online</i> , Campinas, nº 65, p. 265 - 279, 2015.	

Fonte: Elaborado por mim.

O QUADRO 6 ilustra o documento construído para iniciar o curso de formação. Diferentemente do que aconteceu antes da pandemia, na elaboração e escolha do curso, não pude optar entre “presencial”, “híbrido” ou “on-line”, como contei na subseção anterior, pois a opção on-line era a única viável em razão da pandemia. Para a construção da primeira versão do cronograma, recorri aos materiais de um curso a distância que participei como aluna de “Formação de Mediadores Pedagógicos Digitais para EaD⁴⁸. Na época, eu estava começando a cursar a minha especialização em Pedagogia Universitária, na modalidade a distância, na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), pelo Sistema de Universidade Aberta do Brasil (UAB). A disciplina “Introdução a EaD” deu-me suporte para compreender mais sobre essa Educação e, ainda, o ensino e aprendizagem na virtualidade. Além disso, estudei manuais disponibilizados por algumas Universidades Federais, que continham a definição de Ensino Remoto Emergencial e de EaD, bem como sugestões de como elaborar as aulas e as atividades

⁴⁸ Esse curso foi ofertado pela UNESP em parceria com Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Universidade Aberta de Portugal (UAB-PT), por meio do Departamento de Estatística (DEst) da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) e do Núcleo de Educação a Distância (NEaD) da UNESP.

das disciplinas no ensino superior durante as aulas on-lines na pandemia. Um exemplo de documento que utilizei é os *Cadernos de Ensino mediado por TIC*, de Garcia, Morais, Zarus e Rêgo (2020). Por fim, também me dediquei a compreender a aplicação das tecnologias digitais no ensino e aprendizagem a partir de programas de curso das disciplinas que tive na pós-graduação (mestrado e doutorado) e livros da área. A partir das minhas leituras para a preparação do programa e de minhas experiências como pesquisadora em formação estudando TDICs no ensino e aprendizagem, entendi que o Ensino Remoto Emergencial não era o mesmo que EaD. Ainda naquele momento, no entanto, não estava preocupada em colocar nome e definir que tipo de modalidade, com quais características, era a que eu estava me identificando para preparação e realização do curso, pois havia a urgência de logo as aulas começassem. No entanto, após viver essas experiências, contá-las e recontá-las várias vezes, pude pensar cuidadosamente sobre o que vivemos e apresento essas discussões mais adiante, na Seção 7, “Entrelaçando os fios narrativos desta investigação”.

Eu percebia a responsabilidade que há na formação de professoras, ainda que o curso que eu oferecia não fosse parte do curso de licenciatura em Letras e somente para as licenciandas de um dos projetos de extensão universitária. Além disso, eu sentia o desafio de abordar o uso de tecnologias digitais no contexto do Ensino Remoto Emergencial, sobretudo porque aquele cenário que vivíamos também era novo para mim. Assim como muitas profissionais e estudantes, eu estava migrando da presencialidade para a virtualidade, sem escolha, em razão da pandemia de COVID-19. Nós não podíamos contar com o presencial para nada e tudo deveria ser adaptado para o on-line. O curso contou com encontros síncronos e atividades assíncronas, em que eram utilizados princípios da sala de aula invertida. Assim como descreve Valente (2018) a respeito dessa maneira de ensinar e aprender, o conteúdo e as instruções eram postados e estudados pelas estudantes antes de frequentarem a aula síncrona. Assumo, entretanto, que a configuração de sala de aula invertida vivida por nós destoa um pouco da definição do autor, uma vez que ela aconteceria na educação híbrida, com parte on-line e outra presencial. Como discutirei mais adiante, na Subseção 7.2.1 “Um espaço liminal”, podemos ter vivido outra possibilidade de hibridismo, que inclui sincronicidade e assincronicidade.

O AVA escolhido foi o Moodle, porque eu acreditava que era mais institucionalizado naquele momento. Antes da pandemia, poucas professoras utilizavam o AVA, mas quando o faziam, era o Moodle. Uma utilização maior do Classroom ocorreu já durante o ensino on-line na pandemia. No momento de criar a página no Moodle, disponibilizei as aulas tanto síncronas quanto assíncronas em abas que eram abertas semanalmente por mim. Essas aulas se

intercalavam e as que eram assíncronas, eu colocava a data contando uma semana. Fiz uma descrição mais detalhada na Seção 2, “Vivendo o percurso teórico-metodológico da pesquisa narrativa”, na subseção intitulada “A paisagem virtual das experiências vividas”. Nas abas de cada aula, eu sempre colocava uma descrição em tópicos do que consistia aquela aula com alguma imagem. Depois dos tópicos, vinham as atividades, instruções do que era para ser feito, como mostro na FIG. 4.

Figura 4 – *Print* da aba de aula 1 (14.07.2020) no Moodle



APRESENTAÇÃO

- Apresentação geral do curso e dos professores;
- Conversa sobre o programa do curso;
- Apresentação da metodologia do curso (encontros síncronos e assíncronos, etc.);
- Apresentação das atividades da primeira semana;
- Dúvidas e perguntas.

 Avisos

 Fórum de discussão da aula

 Diário Reflexivo

 Slide da aula sobre EaD x Ensino Remoto Documento PDF

 Quiz de apresentação

 Gravação da aula 1

 Material complementar: Ensino Remoto Documento PDF

 Material complementar: EaD Documento PDF

← Geral

Aula 2 - 14/07 a 20/07 →

Fonte: Meu acervo da pesquisa.

A FIG. 4 diz respeito a um *print* da interface da aba de uma aula, a Aula 1, de 14 de julho de 2020, feito no Moodle. Na parte superior, no topo, há uma imagem em um fundo azul claro, em que é ilustrado, no centro, uma tela de computador. No canto esquerdo, um dedo aponta para esse artefato. Além disso, ao redor dessa tecnologia, em menor tamanho, encontra-se uma caixa de som azul escuro, outra tela com dados, com fundo azul escuro, o desenho de duas linhas brancas, uma lupa branca, uma nuvem branca, duas engrenagens, amarela e branca, e um símbolo de documento. Embaixo, estão descritos os tópicos principais daquela aula, com o título “APRESENTAÇÃO” e, em tópicos, “Apresentação geral do curso e dos professores;

Conversa sobre o programa do curso; Apresentação da metodologia do curso (encontros síncronos e assíncronos, etc.); Apresentação das atividades da primeira semana; Dúvidas e perguntas”. Logo em baixo, há hiperlinks que levavam à: “Avisos”, “Fórum de discussão da aula”, “Diário reflexivo”, “Slide da aula sobre EaD x Ensino Remoto”, “*Quiz* de apresentação”, “Gravação da aula 1”, “Material complementar: Ensino Remoto”, “Material complementar: EaD”.

As experiências de elaboração do desenho do curso que vivi são importantes para mim, pois foram marcadas por muitas tensões e aprendizagens. Durante a construção do programa de curso (QUADRO 6), do cronograma e do AVA, eu estava aprendendo muito e me formando como professora. Com a responsabilidade que eu sentia que carregava, entendia um pouco mais de que a tarefa como docente formadora de professoras não está apenas nas horas que cabem em uma aula. O trabalho de formadora estava nas muitas horas dedicadas na elaboração do cronograma, pois eu tive que estudar muito para criá-lo. Entendo que esses sentimentos possivelmente eram intensificados com as tensões do início do Ensino Remoto Emergencial, na pandemia, e dos questionamentos sobre como dar continuidade às diversas atividades acadêmicas nesse (novo) contexto.

Além disso, eu atribuía uma importância muito grande ao programa, pois, como um documento, eu pensava que ele legitimava e formalizava ainda mais um curso com a origem em uma pesquisa de doutorado em andamento. O caráter legítimo e formal do documento estava presente nas relações que eu possuía com as pessoas no projeto de extensão e a universidade, pois ele foi primeiramente apresentado às professoras-coordenadoras do projeto de extensão dos câmpus. O nome de minha orientadora como coordenadora geral do curso respaldava, formalmente, a mim e aos outros dois doutorandos que estavam comigo na realização desse curso.

Esse programa, foi apresentado às estudantes já pronto. Entendo agora que elas poderiam ter participado de sua construção desde o princípio. Para o desenho do curso, eu poderia ter investigado e feito um levantamento de, por exemplo, quais eram as principais dificuldades e receios que as professoras-licenciandas possuíam no uso de TDICs em sala de aula de línguas; quais teriam sido as experiências anteriores que eles haviam tido com o ensino e aprendizagem on-line; quais eram suas expectativas e o que gostariam de aprender em um curso que o tema era esse. Em experiências futuras não só como professora sobre o uso de TDICs, mas em quaisquer contextos de formação (inicial ou continuada) de professoras, espero incluir a participação das estudantes na construção e elaboração do currículo como o programa. Além disso, o percurso teórico e prático proposto nesse documento é o que fazia sentido para

mim naquele momento, mas vejo que não é o único possível de ser trilhado. A construção do programa, assim, é um dos aspectos que eu reviveria de modo diferente se surgisse uma oportunidade como essa.

Diante das histórias narradas nesta subseção, passo para a próxima, em que são contadas as experiências começando o curso.

3.3 O início do curso: As primeiras aulas síncronas e assíncronas

No dia 14 de julho de 2020, estava programado o início do curso de formação para uso de TDICs para estudantes de Letras que eram professoras de línguas no CLDP. Dias antes, eu havia me debruçado na realização do plano de aula para esse encontro síncrono, como fiz em todas as aulas síncronas seguintes. Assim, os objetivos dessa aula eram:

- Apresentar brevemente o programa de curso e a metodologia (sala de aula invertida);
- Discutir a configuração do programa;
- Debater a diferenciação entre Educação a Distância (EaD) e Ensino Remoto Emergencial;

No plano de aula, era previsto basicamente cinco momentos de aula que estão descritos no QUADRO 7.

Quadro 7 – Momentos da Aula 1 (síncrona: 14.07.2020) conforme o plano de aula

Momentos	Atividade
Momento 1	<i>Warm Up</i> com um teste (<i>quiz</i>), para nos conhecermos melhor: público-alvo e professoras (“quebra gelo”).
Momento 2	Apresentação das professoras, do programa de curso, metodologia e uso do AVA, de maneira expositiva (compartilhamento de tela).
Momento 3	Diálogo sobre as experiências das estudantes e o que consideram que seja pertinente ou não no programa e no formato do curso, mediante respostas em um Formulário anônimo do Google ⁴⁹ .
Momento 4	Debate acerca das diferenças e semelhanças entre a EaD e o Ensino Remoto Emergencial, com fundamentação teórica.
Momento 5	Encerramento e explicação do que deveria ser feito durante a semana (Aula 2 assíncrona).

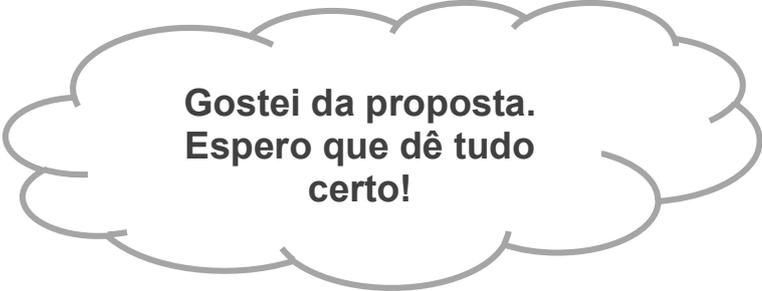
Fonte: Parte do plano da Aula 1 (14.07.2020)

O QUADRO 7 contém os momentos de aula como eu os previ quando fiz o plano do primeiro dia do curso no arquivo no Documento Google. No momento que eu planejava, eu imaginava como seria a aula, conforme ia dispondo cada um dos momentos.

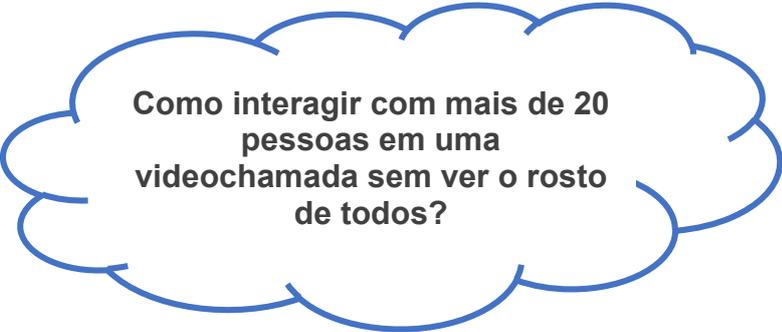
No dia da aula, eu esperava dar vida a todo o planejamento realizado. Eu estava nervosa e cheia de expectativas com o desejo de que tudo ocorresse conforme o que havia sido planejado.

⁴⁹ Disponível em: <https://docs.google.com/forms/>. Acesso em: 20 maio 2023.

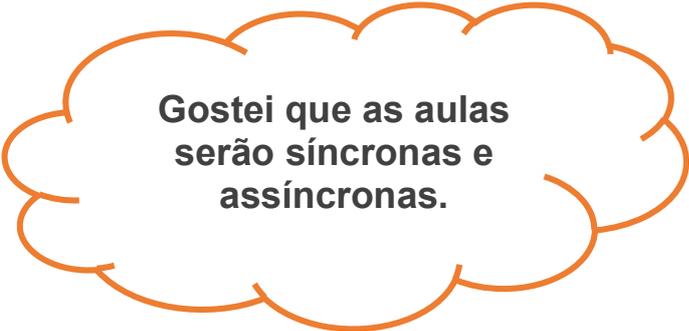
Porém, surgiram vários imprevistos durante a execução da aula. Primeiramente, eu me confundi em relação aos momentos da aula, previstos anteriormente (dispostos no QUADRO 7). Comecei cumprimentando a todas as pessoas presentes e apresentando a mim, ao outro professor-colaborador e a proposta de curso. Enviei um Formulário Google sem identificação pessoal, preparado anteriormente, para que as estudantes colocassem dúvidas ou comentários do curso. Muitas questões diziam respeito ao funcionamento das aulas e das atividades. Também havia muita expectativa e entusiasmo por parte das discentes. Outras já expressavam seus anseios, suas dúvidas e preocupações sobre a forma como iriam ministrar suas aulas no projeto de extensão. Represento algumas delas a seguir.



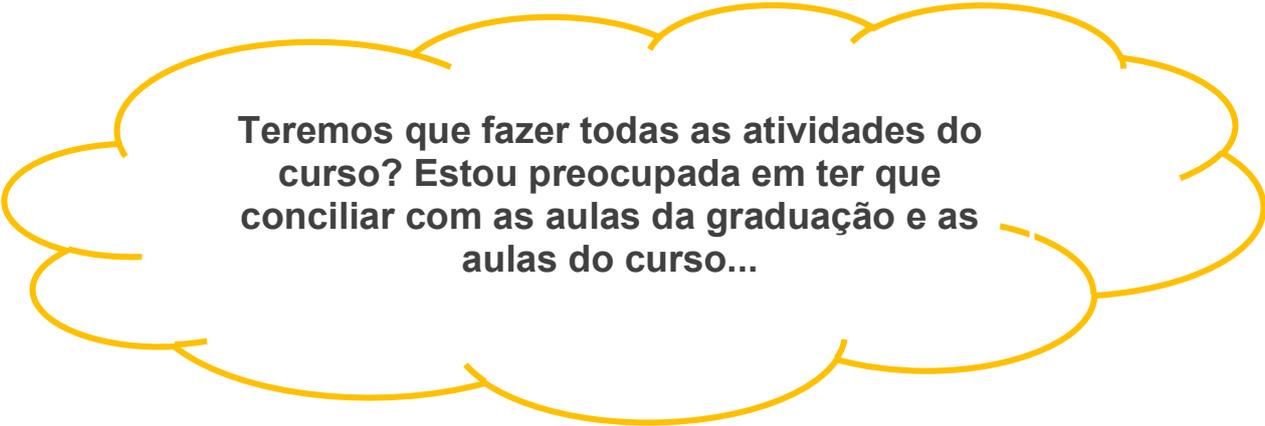
**Gostei da proposta.
Espero que dê tudo
certo!**



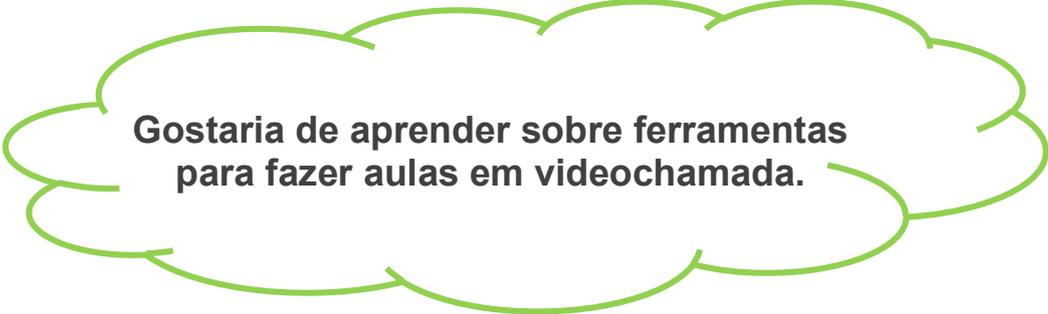
**Como interagir com mais de 20
pessoas em uma
videochamada sem ver o rosto
de todos?**



**Gostei que as aulas
serão síncronas e
assíncronas.**



Teremos que fazer todas as atividades do curso? Estou preocupada em ter que conciliar com as aulas da graduação e as aulas do curso...



Gostaria de aprender sobre ferramentas para fazer aulas em videochamada.

Representei, visualmente, algumas das dúvidas, dos comentários e dos anseios das estudantes, que apareceram tanto nas suas falas quanto no Formulário. Cada uma das perguntas ou dos comentários estão em balões de pensamento, fonte de letra e cores diferentes representando, assim, cada história de vida única com as quais eu estava me relacionando no curso de formação.

A maioria das perguntas não puderam ser respondidas imediatamente naquele momento, pois requeriam que se pensasse a respeito do programa de curso ou eram temas de próximas aulas. Como professora, ali no entremeio das suas vidas como estudantes e professoras, eu tentava equilibrar nossas expectativas. Eu buscava tranquilizá-las em sua ansiedade de começar as aulas do CLDP de modo on-line e afirmava confiar que o curso era um espaço para que, juntas, pudéssemos aprender um pouco sobre o uso de TDICs em sala de aula.

Eu tentava acalmá-las, mas eu também estava muito nervosa nesse primeiro dia, mesmo que não fosse pelos mesmos motivos. Assim como o imprevisto de ter me confundido com a ordem dos momentos de aula, a internet travou algumas vezes e cai da videochamada uma vez. Vários sentimentos afloraram vivendo essa aula. Eu não havia imaginado o quanto me sentiria nervosa em não saber o que eles estavam achando da minha atuação como professora. Também fiquei nervosa em não poder ver as alunas durante o compartilhamento de tela dos materiais

que eu utilizava. A forma em que eu aparecia na videochamada dessa aula e de modo semelhante em muitas outras é a representada na IMAGEM 1.

Imagem 1 – *Print* da gravação do Google Meet da primeira aula síncrona (14.07.2020)



Fonte: Meu acervo da pesquisa.

A IMAGEM 1 é um *print* de tela da gravação de aula desse primeiro dia. Mais da metade dela é ocupada pelo *slide* que eu preparei e utilizei durante o encontro, que eu compartilhava na tela. O *slide* contém o título “Educação a Distância (EaD)” e em seguida na parte de baixo há um subtítulo escrito “alguns aspectos”. Em tópicos, estão dispostos a síntese em palavras-chave do que eu explicava em minha fala, os quais são “modalidade educacional”, “possui uma história no Brasil” e “previs[t]o pela legislação: vários marcos regulatórios”. Na parte direita da IMAGEM 1, está uma foto minha de boca aberta, porque eu estava explicando o conteúdo (sou nipo-brasileira, estava com os cabelos pretos lisos divididos para a direita, estava usando óculos de graus arredondados e estava de batom escuro na cor vermelha, tom cereja).

Nesse momento da aula, eu apresentei a definição de EaD e a diferenciei do Ensino Remoto Emergencial marcando uma distinção tanto conceitual quanto terminológica das duas modalidades.

Pessoal...

A EaD é uma modalidade educacional, assim como o presencial...
 Não dá para hierarquizar as modalidades, pois ambas possuem formas de organização...
 Podemos criticar a EaD, mas com respaldo teórico, pois ela tem uma *história!*

O Ensino Remoto tem caráter emergencial!
 Ele não tem um *design* instrucional para acontecer...
 Depende dos conhecimentos (tecnológicos e pedagógicos) da professora...
Alguma dúvida ou comentário?

Na imagem-palavra sobre a EaD e o Ensino Remoto Emergencial que criei, eu retrato, um pouco, o teor de minha apresentação nessa aula. Em minha fala, buscava fazer uma distinção da EaD e do Ensino Remoto Emergencial, pois eu já havia me deparado com muitas críticas às aulas on-line por parte das estudantes; mas eu percebia que mesmo no senso comum, costumava-se chamar qualquer contexto de ensino on-line de Educação a Distância ou Ensino a Distância, mesmo que o termo teórico seja o primeiro e não o segundo (Mill, 2018). Nesse momento, eu tentava fazê-las perceber possíveis preconceitos de processos educacionais mediados por tecnologias digitais que pudessem existir entre as professoras-licenciandas, especialmente no que diz respeito a críticas não fundamentadas à EaD, somente por ela ocorrer de maneira virtualizada. Tentava mostrar para as licenciandas que as aulas on-line possuem discussões pedagógicas e educacionais, assim como as aulas presenciais.

Por fim, o encerramento da aula foi com um teste (*quiz*) interativo preparado na ferramenta Quizizz⁵⁰, que no planejamento estava como o *warm up* para “quebrar o gelo” no início da aula. O teste continha perguntas sobre informações das estudantes do curso, tais como, de que campus eram, qual LE estudavam no curso de Letras, qual LE lecionavam no projeto de extensão, quais recursos digitais já utilizavam em suas salas de aula e qual dessas ferramentas conheciam, tais como Trello⁵¹, Kahoot⁵², Padlet⁵³ e Quizlet⁵⁴.

Esse primeiro dia de aula síncrona deu o tom de como seria o curso. Logo após viver a experiência dessa aula, eu já compunha sentidos de como poderia ser lecionar para professoras-licenciandas do projeto de extensão. Faço essa reflexão baseada em um trecho do meu diário reflexivo, escrito no mesmo dia da aula.

É muito curioso refletir sobre a formação inicial de professores no qual estamos envolvidos, pois estar nessa posição é algo duplo. Ao mesmo tempo em que sou a formadora, também me sinto formada, com a possibilidade de crescimento, desenvolvimento e aperfeiçoamento da minha atuação profissional como professora. O tempo [todo] tenho dito nas oportunidades que tenho de falar com eles (e-mails, mensagens e aula síncrona) de que será um intercâmbio de conhecimentos e experiências. E essa constatação não poderia ser mais feliz e mais fidedigna do que acontecerá nas próximas semanas. Aprenderemos muito uns com os outros/as nessa experiência. Todos/as nos formaremos como professores/as (Diário reflexivo, 14 jul. 2020).

⁵⁰ Disponível em: <https://quizizz.com/?lng=pt-BR>. Acesso em: 12 maio 2023.

⁵¹ Disponível em: <https://trello.com/>. Acesso em: 12 maio 2023.

⁵² Disponível em: <https://kahoot.com/>. Acesso em: 12 maio 2023.

⁵³ Disponível em: <https://pt-br.padlet.com/>. Acesso em: 12 maio 2023.

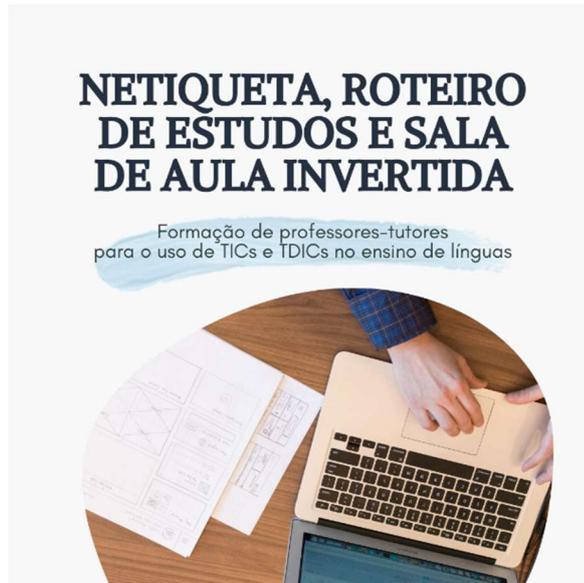
⁵⁴ Disponível em: <https://quizlet.com/pt-br>. Acesso em: 12 maio 2023.

O que escrevi no diário de reflexivo lembra-me como eu estava cheia de expectativas e como eu ansiava aprender como professora. Eu vivia o encontro de diferentes histórias de cada uma de quem éramos e de quem estávamos nos tornando naquela paisagem do conhecimento profissional do curso de formação.

3.4 Aprendendo sobre a sala de aula invertida

A segunda aula do curso foi assíncrona, já que o curso seguia uma alternância entre atividades assíncronas e encontros síncronos. Sendo coerente com a escolha da sala de aula invertida, disponibilizei no AVA as atividades propostas para a semana, que diziam respeito ao tema que trataríamos na aula síncrona seguinte. Na FIG. 5 e na sua respectiva descrição, é possível entender a arte que produzi e disponibilizei na aba do AVA dessa aula.

Figura 5 – Arte produzida para a Aula 2 (assíncrona: de 14.07.2020 a 20.07.2020)



Fonte: Elaborada por mim.

A FIG. 5 tem fundo cor gelo com um título em cor chumbo “Netiqueta, roteiro de estudos e sala de aula invertida”. Embaixo, há um subtítulo do nome do curso “Formação de professores-tutores para o uso das TICs e TDICs no ensino de línguas”. Logo embaixo do subtítulo com o nome do curso, há uma fotografia arredondada com parte de um notebook aparecendo apoiado em uma mesa de madeira, uma mão branca com roupa de manga quadriculada azul mexendo no *touchpad* e, ao lado, duas folhas sobrepostas com desenhos e anotações.

Escolhi essa imagem para compor a capa dessa aula para simbolizar o estudo, o uso de tecnologia digital (notebook) com outras tecnologias (folhas, lápis, caneta, etc.). Fazer uma capa para colocar no AVA da aula assíncrona foi um cuidado que eu tive no começo do curso de formação para uso de TDICs e que não consegui manter em razão de outras demandas que o curso começou a ter. Em vez de uma capa feita por mim, comecei a colocar imagens e fotografias em cada aula (síncrona e assíncrona). O nome de curso, e que está diferente do programa, faz menção a “professores-tutores” pois era a forma em que as licenciandas que integravam esse projeto de extensão eram chamadas. Assim, o termo “professores-tutores” não se relaciona com a função da tutoria na EaD ou com o momento que vivíamos de Ensino Remoto Emergencial.

Mantive um procedimento padrão nas aulas assíncronas de inserção das instruções para a realização das atividades em um documento chamado “Orientações para a semana”. Na semana entre 14 de julho de 2020 e 20 de julho de 2020, esse documento continha as seguintes informações (QUADRO 8):

Quadro 8 – Parte das orientações para a Aula 2 (assíncrona: de 14.07.2020 a 20.07.2020)

NETIQUETA E ESTUDAR NA EAD:

- 1) Ler atentamente os arquivos sobre a Netiqueta e o Roteiro de estudos em EaD.
- 2) Debater no fórum – intitulado “fórum sobre netiqueta” – sobre a leitura do arquivo da netiqueta. Algumas perguntas norteadoras para a reflexão são:
 - Quais aspectos da netiqueta e formas de comunicação vocês já conheciam?
 - Quais mais chamaram sua atenção?
 - Você já vivenciou alguma situação constrangedora ou ruim por ausência de netiqueta?
 - Em que medida acredita na importância da netiqueta?
 - Há outros elementos não abordados no documento, mas que também são importantes sobre as formas de comunicação na internet?

SALA DE AULA INVERTIDA:

- 3) Ler o artigo do Porvir: “Sala de aula invertida faz alunos aprenderem de forma livre”. Disponível em: <https://porvir.org/sala-de-aula-invertida-faz-os-alunos-aprenderem-de-forma-livre/>.
- 4) Assistir ao vídeo “Sala de aula invertida” Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1XTxK2LeZz0>.
- 5) Elaborar um vídeo explicativo acerca do significado de sala de aula invertida, com base nos materiais de apoio e outras referências que achar pertinente. Postar no fórum “Um dia como *youtuber*”, no tópico “atividade como *youtuber*”. O vídeo precisa ter no máximo 4 minutos. Também propomos que façam um vídeo como *youtuber*, com todos os elementos que esse “gênero” possui. Vocês podem colocar no Youtube, caso se sintam à vontade. Se o vídeo ficar muito pesado para postar no Moodle, uma opção é disponibilizar no Drive e compartilhar o link no fórum.
- 6) Debater no tópico “Reflexão sobre a atividade” do fórum “Um dia como *youtuber*”. Refletir com base na pergunta: Você acha que é possível propor este tipo de atividade (atuação como *youtuber*) para seus alunos de línguas? Por quê? Busque dar exemplos.

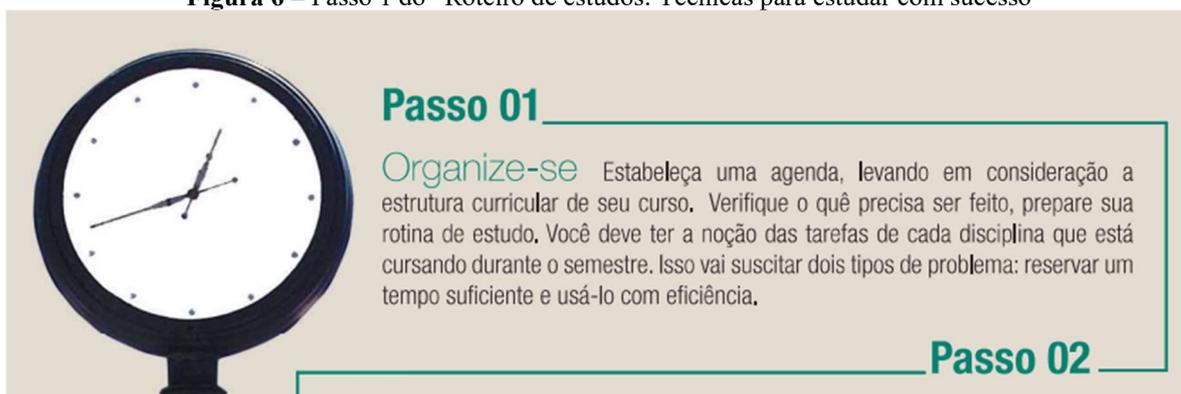
Fonte: Elaborado por mim.

Como é possível observar no QUADRO 8, eu esperava que as estudantes fizessem uma série de atividades diferentes, que incluíam: ler, assistir a um vídeo, gravar um vídeo, comentar e debater em fórum. Essa aula tinha por objetivo aprender a como se relacionar no AVA umas com as outras de modo respeitoso, a partir da Netiqueta, já que Netiqueta é a junção das palavras net + etiqueta e contribui para que haja menos falhas de comunicação e ofensas em ambientes virtuais. Depois da leitura do documento, eles tinham que participar do fórum de discussão sobre esse tema. Algumas professoras-licenciandas engajaram-se na atividade e expressaram no fórum o que estavam aprendendo de novo, relacionando com outras questões. Eu buscava intermediar e impulsionar os debates, incentivando-as com perguntas e comentários, tais como:

Muito interessante o que você comentou...
Fiquei em dúvida em relação ao que você escreveu...
Diferentes estudantes trouxeram importantes reflexões sobre o tema...

Além disso, tencionava fazê-las pensar sobre como estudar no AVA, com um roteiro de técnicas simples de estudos em EaD, que poderia contribuir muito para as cursantes como professoras e estudantes. Eram 9 passos em um documento de duas páginas com sugestões de como estudar, como mostra a FIG. 6.

Figura 6 – Passo 1 do “Roteiro de estudos: Técnicas para estudar com sucesso”



Fonte: Quartiero *et al.* (2010, p. 82)

A FIG. 6 ilustra parte do documento que as estudantes precisaram ler nessa primeira semana de aula. O fundo é em marrom claro, à esquerda, há um relógio com ponteiros, à direita, está o texto. O texto contém um título em verde com os dizeres “Passo 01”, logo em baixo está escrito um subtítulo “Organize-se” também em verde. O texto em

seguida é “Estabeleça uma agenda, levando em consideração a estrutura curricular de seu curso. Verifique o que precisa ser feito, prepare sua rotina de estudo. Você deve ter a noção das tarefas de cada disciplina que está cursando durante o semestre. Isso vai suscitar dois tipos de problemas: reservar tempo suficiente e usá-lo com eficiência”. Na sequência, mais a direita, está escrito em verde “Passo 02”.

Nessa aula, eu objetivava promover uma discussão sobre a sala de aula invertida, que era o método adotado no curso. Como proposta, muito mais alunas participaram da atividade de fazer um vídeo como *youtuber*, acerca do que entenderam ser a sala de aula invertida, do que do fórum de discussão sobre Netiqueta. Já naquele momento eu podia deduzir que elas tiveram de priorizar em qual atividade se dedicariam mais, já que eram propostas muito diferentes umas das outras. O curso não precisou ir muito longe para me fazer questionar a quantidade de atividades, pois, depois que as aulas começaram, eu já não era mais uma professora planejando um curso a ser desenvolvido no futuro, mas uma professora em relação com estudantes na sala de aula. Desse modo, negociações sobre a realização do curso começaram a acontecer.

3.5 É muita coisa pra fazer? – entrando em pânico

Por meio do diário reflexivo que faziam a todo final de aula, dos comentários no encontro síncrono (por escrito no *chat* ou na fala), do Formulário Google respondido no primeiro dia de aula, elas começaram a questionar e reivindicar, sutil ou diretamente, a quantidade de atividades que havia no curso. Palavras como “pânico” e “nervoso” começaram a surgir para comentar sobre o temor de não conseguir acompanhar plenamente o curso, em razão da quantidade de atividades, apesar de estarem receptivas e entusiasmadas com a proposta. Quando eu havia planejado o curso, no entanto, eu sabia o quanto as aulas síncronas e as atividades assíncronas poderiam estar árduas, mas eu mantive tudo, mesmo assim, por acreditar que essa atitude era necessária, já que o curso tinha a duração de 32h para ser executado em um mês e meio. Ainda durante a semana, lembro-me de estar em conflito, eu ainda pensava que as atividades não eram *tão* longas assim e que elas eram essenciais no curso. Ainda assim, parecia justo fazer uma mudança no cronograma, considerando o que as próprias estudantes sentiam e expressaram. Além disso, todas nós estávamos vivendo o cenário devastador da pandemia de COVID-19, que nos submetia a muito estresse e angústia. Desse modo, fomos para a segunda aula já com uma nova proposta de estudos. Essa mudança incluía que as atividades fossem, no máximo,

a leitura de um texto teórico ou de um vídeo com uma atividade, ao em vez de possuir uma diversidade delas em um único dia. Eu pensava que essa readaptação poderia proporcionar maior leveza para as aulas assíncronas e, conseqüentemente, para o curso, de maneira geral.

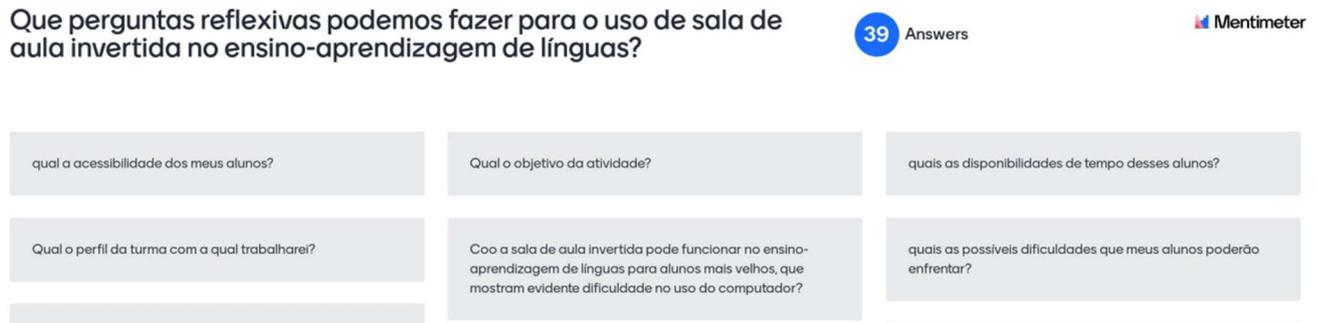
Ao escrever essas histórias hoje, reconheço que estava cobrando muito das estudantes no início, de maneira desproporcional com a proposta do curso e com o tempo que elas tinham durante a semana. Observar a quantidade de atividades agora me fez perceber que nem eu mesma conseguiria fazer tudo se eu fosse a minha aluna. Porém, naquele início de curso, eu não conseguia notar essa desproporcionalidade, uma vez que eu justificava a quantidade de atividades com o tamanho dos textos de leitura: “os textos e o vídeo são tão pequenos, e não são difíceis de ler e ver...”. Essa justificativa é a mesma que eu ouvi muitas vezes vivendo o papel de aluna e me lembro como frequentemente eu não concordava com ela, tendo em vista que o texto ou o vídeo podia ser pequeno, mas era preciso ler/ver, pensar, anotar e fazer a atividade pedida. Naquele momento, como professora, eu fazia igual às docentes das quais eu discordava como aluna. Felizmente, as estudantes não se conformaram com a minha atitude como professora e me questionaram, pedindo a diminuição de carga de atividades e me gerando a inquietação de mudar a proposta.

As estudantes pareciam mais satisfeitas depois da alteração de atividades no curso. Ximena manifestou, em seu diário, as seguintes palavras: “Acho que vocês puderam nos ouvir bem quanto às nossas dificuldades se adequando a elas”. Já Sarah Wolf afirmou, também em seu diário, “Vocês levaram em conta todos nossos comentários e sentimentos!”.

Na terça-feira seguinte, encontramos-nos na videochamada de Google Meet para a nossa segunda aula síncrona. Nessa aula, os objetivos estavam relacionados às atividades que as estudantes haviam realizado assincronamente, ou seja, iríamos começar debatendo sobre a sala de aula invertida e acerca da elaboração de vídeos que elas fizeram como *youtubers*. Começamos criando perguntas reflexivas sobre a aplicação da sala de aula invertida nas aulas de línguas e enviando no *site* Mentimeter⁵⁵. Eu compartilhava a guia do *site* que eu usava e, assim, todas as pessoas na nossa sala virtual podiam acompanhar simultaneamente as perguntas que iam enviando com seus celulares. Algumas das perguntas enviadas e a maneira como apareciam na tela compartilhada estão representadas na FIG. 7, a seguir.

⁵⁵ Disponível em: <https://www.mentimeter.com/app/dashboard>. Acesso em: 13 maio 2023.

Figura 7 – Print das perguntas sobre a sala de aula invertida no Mentimeter



Fonte: Meu acervo da pesquisa.

A FIG. 7 exibe um título em negrito na cor preta, no topo, em que está escrito “Que perguntas reflexivas podemos fazer para o uso de sala de aula invertida no ensino-aprendizagem de línguas”. Ao lado da pergunta, há um círculo azul com fonte branca escrito o número 39, com a palavra “Respostas”, apresentada em inglês, *Answers*, indicando, assim, que, para essa pergunta, houve o total de 39 interações com respostas. Mais à direita, ainda no topo, está o logo, em azul e rosa, e o nome dessa ferramenta digital, Mentimeter. Embaixo, começam as três colunas com as respostas das estudantes; cada uma em uma caixa cinza. As perguntas nelas presentes são: “Qual a acessibilidade dos meus alunos?”, “Qual o perfil da turma com a qual trabalharei?”, “Qual o objetivo da atividade?”, “Como a sala de aula invertida pode funcionar no ensino-aprendizagem de línguas para alunos mais velhos, que mostram evidente dificuldade no uso do computador?”, “Quais as disponibilidades de tempo desses alunos?” e “Quais as possíveis dificuldades que meus alunos poderão enfrentar?”. Enquanto elas iam enviando essas perguntas, eu ia as ajudando em caso de dúvidas no uso da ferramenta e elogiando suas questões instigantes e sensíveis.

Posteriormente a essa interação por meio do Mentimeter, a próxima atividade consistia em formar diversos minigrupos para que selecionassem algumas das perguntas enviadas por elas e debatessem entre si. Antes de iniciarmos a aula, eu havia criado um Documento Google com todos os grupos, seus nomes e e-mails, para que fizessem o encontro pela ferramenta Google Hangout⁵⁶. Porém, muitas dificuldades técnicas começaram a acontecer. Algumas pessoas não encontraram as membras de seus grupos e não conseguiram utilizar o recurso para o encontro dos grupos. Utilizando um tempo muito

⁵⁶ Plataforma de comunicação da Google, em que é possível enviar mensagens instantâneas, *chat* de vídeo, SMS e mensagens de voz. Disponível em: <https://hangouts.google.com/?hl=pt-BR>. Acesso em: 04 jun. 2023.

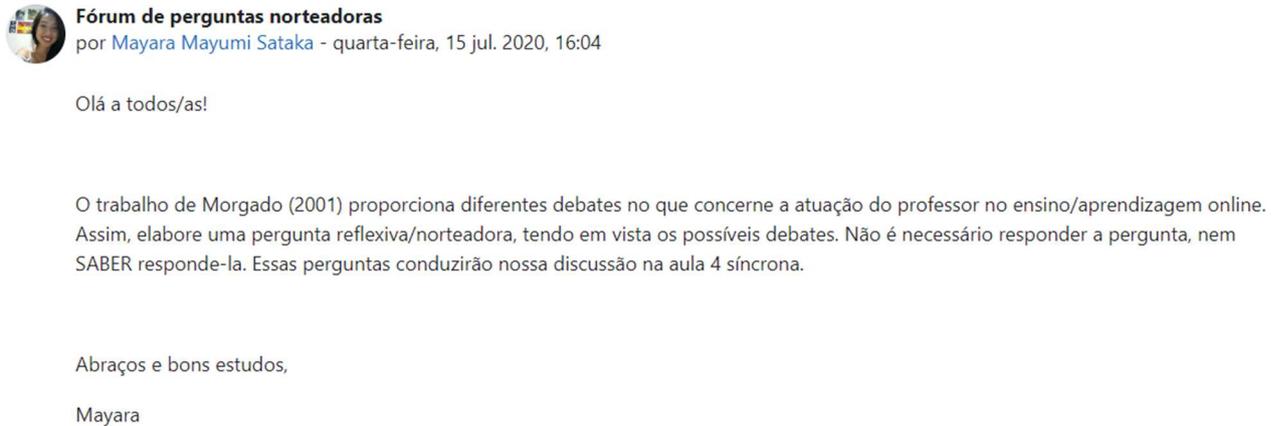
maior ao que eu havia imaginado, poucas estudantes conseguiram realizar a atividade. No momento em que essas questões surgiam, fui tentando colaborar da maneira que podia com as estudantes. Sugeri, por exemplo, que se encontrassem para conversar por videochamada de WhatsApp ou de Google Meet. No entanto, de maneira geral, eu percebia que muitas ficaram confusas com a proposta; senti, naquele momento, que algumas estudantes tinham até desistido de tentar por outros meios e só esperavam até a finalização da atividade. Esse cenário me frustrou muito, especialmente porque imaginei que poderia ter desestimulado as estudantes quanto a esse tipo de atividade síncrona.

De maneira apressada, uma vez que já havíamos chegado no nosso horário de término da aula, pudemos encerrar a atividade, comentando sobre o que alguns grupos, que conseguiram debater, conversaram. A partir de seus comentários, pude fazer alguns apontamentos, oralmente, com referências teóricas sobre o ensino e aprendizagem de línguas. Senti que terminamos essa aula bastante cansadas, em razão das falhas técnicas, dos contratempos e da quantidade de informações, sem ainda termos nos acostumadas com um ritmo propriamente nosso nesse curso de formação para uso de tecnologias digitais. Nas aulas seguintes, entretanto, senti que algumas questões começaram a mudar, como continuo narrando nas próximas subseções.

3.6 Encontrando nosso ritmo

Em continuidade ao curso, na Aula 4 (assíncrona), as estudantes fizeram uma atividade baseada no artigo intitulado “O papel do professor em contextos de ensino online (*sic*): Problemas e virtualidades”, de Morgado (2001). Elas tiveram que elaborar uma resenha crítica individual e perguntas norteadoras sobre o texto para postar em um fórum, criado para essa finalidade. Na FIG. 8, é possível observar a mensagem inicial que coloquei nesse espaço para instigá-las a participar do fórum.

Figura 8 – *Print* de minha mensagem no fórum de perguntas norteadoras no Moodle



Fonte: Meu acervo da pesquisa.

A FIG. 8 expõe, na parte superior, no canto esquerdo, uma foto minha, bem pequena e na forma redonda, que eu usava como foto de perfil no Moodle. Nessa foto, estou sorrindo, com meus cabelos pretos jogados para a direita; ao fundo, há alguns quadros de pinturas. Ao lado de minha foto, aparece o título do Fórum, de perguntas norteadoras, com a descrição “por Mayara Mayumi Sataka – quarta-feira, 15 jul. 2020, 16:04”, indicando que eu que criei esse espaço no AVA e a data e o horário que o fiz. Logo embaixo, aparece minha mensagem, em que escrevi “Olá a todos/as! O trabalho de Morgado (2001) proporciona diferentes debates no que concerne à atuação do professor no ensino/aprendizagem online. Assim, elabore uma pergunta reflexiva/norteadora, tendo em vista os possíveis debates. Não é necessário responder a pergunta, nem SABER respondê-la. Essas perguntas conduzirão nossa discussão na aula 4 síncrona. Abraços e bons estudos, Mayara”.

De maneira amistosa, fui percebendo, durante a semana, que as professoras-licenciandas comentaram suas perguntas com base em suas leituras e interpretações do texto de Morgado (2001). A maior parte de minha expectativa, entretanto, era em relação à aula síncrona, pois eu ansiava por saber se as medidas que tomaríamos seriam suficientes para não cometermos as mesmas falhas técnicas da execução da atividade da aula anterior.

Quando a aula síncrona começou, eu estava com muitas expectativas. Começamos o encontro com uma apresentação rápida que fiz, com discussões mais teóricas de Educação e LA, retomando e articulando com os conceitos de Morgado (2001). Utilizei um *slide* como apoio para minha fala, apresentados nas FIG. 9 e 10. Criei esses *slides* antes da aula, por meio da ferramenta digital Canva⁵⁷, que disponibiliza *layouts* e *designs* prontos.

⁵⁷ Disponível em: https://www.canva.com/pt_br. Acesso em: 07 maio 2023.

Figura 9 – Print do slide sobre modelos de ensino on-line



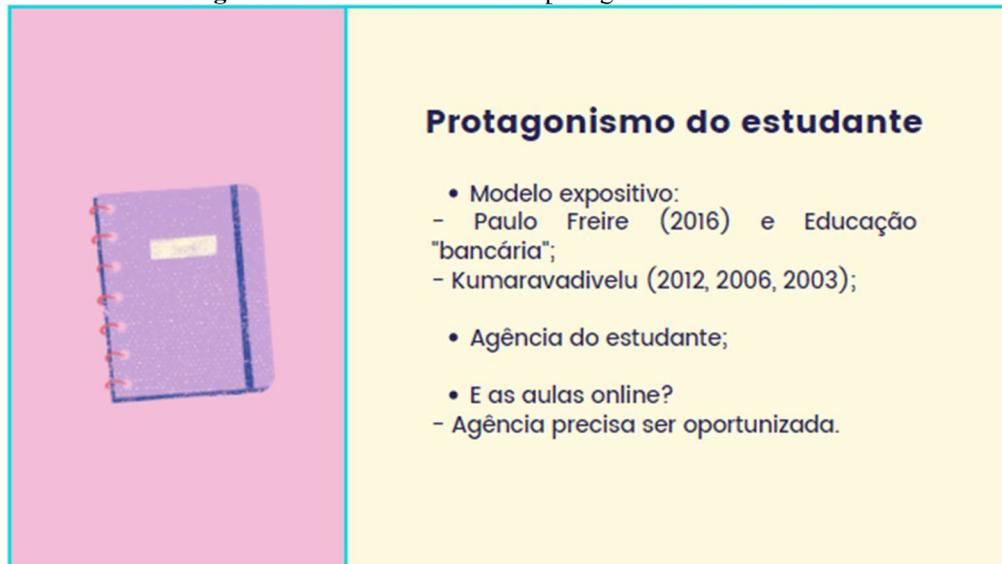
Fonte: Meu acervo de pesquisa.

Na FIG. 9, sob um fundo lilás, há, centralizado, uma figura em desenho de um caderno aberto. Logo embaixo, com letras em negrito, se lê “Modelos de ensino online (*sic*)”. Embaixo desse título, estão três colunas. Na primeira, está escrito “Professor: Centrado no ensino e na transmissão do conhecimento”, já na segunda apresenta-se “Tecnologia: Centrado na tecnologia, que é o fornecedor do conteúdo”, por último está descrito “Estudante: Centro no aluno e na aprendizagem – Confluência dos anteriores”.

Assim, em minha apresentação, retomei esses três modelos apresentados por Morgado (2001), em que o foco do ensino pode estar, frequentemente, apenas na professora ou apenas na tecnologia. Todavia, de acordo com a autora, o último, isto é, aquele na aluna, é o que poderíamos priorizar, já que haveria a confluência entre professora-tecnologia-aluna.

Continuei minha fala, apoiando-me ao *slide* (FIG. 10).

Figura 10 – Print do slide sobre protagonismo da estudante



Fonte: Meu acervo de pesquisa.

A FIG. 10, por sua vez, apresenta um caderno roxo de espiral, no lado esquerdo, tomando um terço do *slide*, sob um fundo rosa claro. Na outra parte, sob a cor bege, está o título centralizado “Protagonismo do estudante”. Embaixo, apresentam-se tópicos, em que estão escritos:

- “Modelo expositivo:
- Paulo Freire (2016) e Educação “bancária”;
- Kumaravadivelu (2012, 2006, 2003);
- Agência do estudante;
- E as aulas online (*sic*)?
- Agência precisa ser oportunizada”.

Assim, discuti sobre um modelo expositivo, retomando a *educação bancária*, de Freire, P. (2016), na qual o educador assume o papel de detentor dos saberes e as alunas, seu depositário. Comentei a importância de Paulo Freire, que permite compreender uma educação libertadora, antissistema. Também as incentivei a criar, como professoras de línguas, uma aprendizagem ativa, em que estudantes possam ser agentes da construção do conhecimento.

Depois dessa apresentação, fizemos um debate em grupos que eu organizei previamente. Em um Documento Google, coloquei um *link do* Google Meet e os nomes das estudantes de cada grupo. Cada grupo debateu questões problematizadoras que elas mesmas escreveram na atividade assíncrona para, em seguida, compartilhar com toda a turma. Ao contrário da aula anterior, os recursos utilizados não falharam e a escolha de ter organizado previamente os

grupos fez com que não perdêssemos tempo e nem deixassem as alunas confusas. As estudantes articularam suas ideias, posicionamentos e próprias leituras do texto, debatendo em seus grupos. As discussões possuíam muitas questões para as estudantes acerca de como proceder no ensino on-line para propiciar aprendizagem, interesse e motivação e igualdade de acesso.

Encerramos a aula, criando uma nuvem de palavras colaborativamente, por meio do Mentimeter, conduzidas pela pergunta “Após a leitura crítica e a aula, que palavra(s) sintetiza(m) nossas discussões e suas opiniões sobre o ensino mediado por TIC/TDIC?”, que se vê na FIG. 11.

Figura 11 – Print da nuvem de palavras criada na Aula 5 (síncrona: 28.07.2020)



Fonte: Meu acervo de pesquisa.

Na FIG. 11, apresento a nuvem de palavras que criamos todas juntas. Elas iam adicionando as palavras com o celular e elas iam aparecendo no Google Meet em minha tela compartilhada. Na FIG. 11, há palavras escritas em cores coloridas, como vermelho, azul, rosa, verde, marrom, amarelo e lilás. No centro, três palavras destacam-se por estarem com uma letra maior, as quais são: adaptação, comunicação e motivação. Com uma letra um pouco menor, mas ainda grande em relação as demais, estão: participação, agência do aluno, compreensão, paciência, aprender e estratégias, em que as quatro últimas estão tombadas no sentido vertical. Em diferentes tamanhos de letras, as outras palavras que aparecem são: questionar, ensino on-line, suporte, agência, professor-aluno, trabalho em grupo, protagonismo, ajuda, reflexão, mediação, teste, meio, foco, ouvir, tentativas, ferramenta, envolvimento, reforço positivo, motivação dos alunos, protagonismo do aluno, soluções, desafios, funcional, aluno, técnicas, aluno, troca, objetivo, repensar, interação, objetivo pedagógico, manter a calma, planejamento, papel do professor, troca de ideias, facilitador, aprendizagem e constante aprendizado. Essa

nuvem de palavras sugere como cada uma das pessoas presentes nessa aula viveu e interpretou as experiências de maneira singular, compondo ou construindo conhecimentos em meio as histórias de suas vidas.

Minha compreensão sobre as experiências vividas nessa aula se transformou ao longo do tempo. Posteriormente à aula, lembro-me de ler o que as estudantes escreveram em seus diários reflexivos e ficar muito satisfeita, pois muitas expuseram sua opinião afirmando que a aula havia sido muito produtiva e proveitosa. Algumas pessoas também a compararam com a aula anterior e ficaram satisfeitas com a atividade em grupo em que não houve falha técnica de ferramentas utilizadas. Na época fiquei feliz com a maneira como as discussões foram conduzidas e com o engajamento das estudantes. Com o tempo, durante a escrita dos textos intermediários de pesquisa, comecei a pensar que havia uma contradição entre o que eu afirmava durante a aula e o que eu fazia, naquele mesmo instante, já que eu defendia a agência e o protagonismo das estudantes, mas eu considerava que elas, nesse encontro, poderiam ter sido mais protagonistas e mais agentes da aprendizagem. Eu comecei a entender que a exposição teórica que fiz, no início, não necessariamente precisava ter existido, pois as relações com outros referenciais teóricos e termos poderiam ter sido explorados e apresentados pelas próprias estudantes. Sendo assim, incomodava-me a ideia de que elas poderiam ter conduzido muito mais o debate, sem que eu tivesse sido uma figura centralizadora do conhecimento que pôde instaurar o momento de exposição de teorias, deixando os momentos dos conhecimentos das estudantes para depois. Hoje, por outro lado, percebo que essa última maneira que eu me concebia pode ser uma percepção muito rígida comigo mesma. A discussão sobre o lugar da teoria na sala de aula é mais complexa do que a decisão de apenas tirá-la ou deixá-la para depois. Além disso, eu estava considerando apenas a minha projeção do que seria uma “boa aula”, sem considerar que as próprias estudantes expressaram em seus diários reflexivos de que o encontro havia sido muito produtivo e proveitoso.

Na aula assíncrona seguinte, postada no Moodle, as professoras-licenciandas, primeiramente, assistiram a quarta videoaula de um minicurso intitulado “Como se aprende uma língua estrangeira”, da Profa. Dra. Vera L. Menezes de O. Paiva, disponibilizado no Youtube. Nessa videoaula, a Profa. faz um panorama histórico do uso das tecnologias e sugere algumas ferramentas digitais. Depois de assistir a essa videoaula, as professoras-licenciandas participaram de um fórum para debater as impressões e os aspectos da videoaula aplicados ao contexto do projeto de extensão em que lecionam. Disponibilizei algumas perguntas para que elas pudessem fazer suas incursões, as quais eram: a) O que te chamou atenção na apresentação

da Profa. Vera? b) Que aspectos das explicações da Profa. você aproveitará para a construção do seu curso de língua?

O fórum foi dividido em salas pelas línguas que as professoras-licenciandas lecionavam no CLDP. Nas diferentes salas, os debates ocorreram com problematizações, reflexões ou dúvidas sobre o uso das ferramentas digitais na sala de aula de LE. Recordo-me de ficar bastante feliz ao perceber que elas interagiam entre si nas salas, pontuando, concordando ou discordando das manifestações das colegas. Alguns chegaram a fazer a atividade complementar (opcional) que inseri a essa aula assíncrona, que era ler o verbete “Tecnologia de Informação e Comunicação”, escrito por Bertoldo, Salto e Mill (2018), do *Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância*.

3.7 Um choque: queremos aulas mais práticas

Durante essa mesma semana, recebi mensagens de minha professora orientadora de que uma das coordenadoras do projeto de extensão havia recebido sugestões de algumas das licenciandas-professoras para mudanças nas aulas do curso. Essas estudantes estavam comentando que sentiam falta de algo mais prático no curso, como questões pragmáticas de como atuariam no CLDP assim que começassem a lecionar da modalidade on-line. Assim, elas, em geral, gostariam que o maior foco não fosse nos aspectos teóricos sobre o uso de TDICs no ensino e aprendizagem de LE, mas em como aplicá-las em suas próprias aulas, já que estavam ansiosas em como procederiam como professoras. Minha reação, no primeiro instante, foi de choque, pois eu considerava que o curso estava equilibrado quanto às questões teóricas e práticas, previstas no programa. Ainda hoje tenho algumas inquietações em relação a essas sugestões feitas por essas alunas. Eu me pergunto por que elas não vieram conversar diretamente comigo ou com as outras duas professoras que ministravam o curso? Por que elas preferiram conversar com a coordenadora para que ela conversasse com a minha professora orientadora? Na época, me senti na extremidade de um telefone sem fio, sem o exercício da autonomia tanto das alunas, de conversarem comigo, quanto minha, como professora do curso. No entanto, essas reivindicações me intrigaram; afinal, como ignorar suas aflições se o motivo da existência do curso era *para* elas? Assim, essas sugestões de mudança precisavam ser negociadas entre nós. De alguma maneira, eu imaginava que elas não eram as únicas que sentiam que as aulas pudessem ser diferentes e que várias estudantes também poderiam pensar como elas. Por isso, depois desses acontecimentos, transformações no cronograma foram

realizadas, inclusive de forma imediata para a aula síncrona seguinte, que teria como tema a gamificação e passou a ser modelos de ensino on-line no Ensino Remoto Emergencial.

Quando o dia da aula síncrona chegou, eu estava com expectativas, para atuar diferentemente no curso em relação ao planejamento inicial. Eu comecei expressando que estava feliz com a participação delas nos fóruns, com os comentários muito profícuos delas sobre as TDICs e o ensino e aprendizagem de línguas. Também explicitiei que eu havia lido os diários daquela semana, em que muitas estudantes expuseram suas manifestações positivas acerca da diversidade de atividades do curso, já que na semana anterior havia sido um texto teórico com uma resenha crítica e nessa era uma videoaula com a participação no fórum. Depois disso, expus as mudanças no cronograma para que o curso se tornasse mais voltado às questões práticas, como elas gostariam.

Em seguida, ao invés de começar a aula com uma exposição teórica feita por mim, já fui diretamente comentando a atividade, que tinha uma organização similar à da semana anterior. Li para as estudantes as orientações que eu havia elaborado previamente, sobre a dinâmica do “estudo de casos”, em que elas se juntariam em grupos em salas virtuais diferentes para discutirem. A partir da discussão, a proposta era que criassem colaborativamente um mapa mental (fluxograma), usando alguma ferramenta digital que sugeri ou outra. A atividade previa que escolhessem uma pessoa que representasse o grupo para apresentar, posteriormente, para todas no Google Meet principal.

O texto de todos os casos, que os grupos analisaram, começavam com o seguinte excerto: “No contexto contemporâneo de pandemia e distanciamento social, uma instituição educacional de Ensino Superior decide retornar às aulas. Tal instituição deixa as professoras de Letras livres para optarem como organizarão suas disciplinas. Assim, em uma das disciplinas de língua estrangeira, um professor decide por um programa baseado totalmente em [...]”. Então, continuava com a escolha adotada pelo professor, em que cada grupo recebeu uma situação diferente, como organizo no QUADRO 9, a seguir.

Quadro 9 – Estudo de caso preparado para a Aula 7 (síncrona) (continua)

Grupos	Casos
Grupo A	<i>Momentos assíncronos.</i> O professor decide que não haverá nenhum encontro síncrono durante todo o semestre. Ele apenas coloca todo o conteúdo do semestre de uma vez na ferramenta Moodle e pede que as alunas enviem atividades individuais semanalmente, como exercícios gramaticais e interpretação de texto.
Grupo B	<i>Momentos assíncronos.</i> Ele grava videoaulas de uma hora e quinze aproximadamente, que consiste apenas na exposição do conteúdo. Posteriormente, faz <i>upload</i> dos vídeos em uma pasta no Google Drive e disponibiliza às alunas. Posteriormente, pede semanalmente atividades individuais, como exercícios gramaticais.

Fonte: Elaborado por mim.

Quadro 9 – Estudo de caso preparado para a Aula 7 (síncrona) (conclusão)

Grupo C	<i>Momentos síncronos e assíncronos</i> de ensino, alternados semanalmente. Os encontros síncronos têm duração de apenas uma hora e se destina a discussões das atividades assíncronas realizadas na semana anterior. Além disso, nos encontros síncronos, o professor interage com todas as alunas juntas e também propicia a interação entre alunas-alunas. Nas atividades assíncronas, o professor prioriza o desenvolvimento individual de cada estudante.
Grupo D	<i>Encontros síncronos</i> . Semanalmente, há aulas síncronas com a turma, em que o professor tanto expõe o conteúdo quanto proporciona momentos de atividades individuais ou em grupo. A duração das aulas é de uma hora a uma hora e meia.

Fonte: Elaborado por mim.

Posteriormente aos textos dispostos no QUADRO 9, a descrição dos casos continuava com “Assim, *discutam com o respaldo teórico do curso*: a) Quais são as vantagens e desvantagens desse caso? b) Essa situação de ensino poderia ser melhorada? Como? Não se esqueçam de criar um mapa mental para expor na aula (sugestões: Coogle⁵⁸, Miro⁵⁹ e Mindmeister⁶⁰)”. Assim, as estudantes entraram respectivamente em suas salas no Google Meet e começaram a discutir cada caso. Essa foi a primeira vez que utilizamos a ferramenta de extensão do Google, Breakout Rooms⁶¹, em que é possível preparar previamente as salas virtuais e a pessoa organizadora, com a extensão, pode transitar por tais salas, ouvindo ou falando nelas. Quando os grupos retornaram, elas começaram a apresentar suas discussões, e pude perceber, primeiramente, que cada grupo buscou explorar um recurso diferente para criar seus mapas mentais. Pouco a pouco, foram apresentando vantagens e desvantagens de cada caso, articulando com seus próprios pontos de vista e o que consideravam que era o melhor ou pior cenário educacional. Ao longo do tempo, reli diversas vezes os diários reflexivos escritos depois dessa aula, pelas estudantes, e os comentários diziam respeito à elaboração de decisões de como elas próprias passariam a lecionar no projeto de extensão. Nessa aula, elas, finalmente, puderam vislumbrar pragmaticamente como atuariam como professoras de línguas no CLDP, como escreveu Sarah Wolf em seu diário, “Achei bem interessante, pois pudemos ver a partir de diferentes pessoas, às vezes mesmas perspectivas e angústias e, por outro lado, diferentes modos de encarar esse novo formato temporário de dar aulas” (Diário reflexivo, 4 ago. 2020). Assim, entendo que o estudo de casos realizado foi importante no curso, pois reforçou a ideia, que estávamos trabalhando ao longo de todas as aulas anteriores, de que não há um modelo pronto para adotar no ensino virtual. Desse modo, elas próprias teriam que avaliar quais seriam suas escolhas como professoras, baseado no que conheciam e nos sentidos que atribuíam. A

⁵⁸ Disponível em: coggle.it/. Acesso em: 07 maio 2023.

⁵⁹ Disponível em: miro.com/pt/. Acesso em: 07 maio 2023.

⁶⁰ Disponível em: mindmeister.com. Acesso em: 07 maio 2023.

⁶¹ Disponível em: <https://chrome.google.com/webstore/detail/google-meet-breakout-room/kogfdlbehkacofmgacphlnhohpabig>. Acesso em: 12 maio 2023.

experiência de elaborar previamente essa aula foi muito trabalhosa, pois demandou de mim, além de organização, muita criatividade para criar os cenários que cada grupo analisou sincronamente. No entanto, foi muito satisfatório observar as estudantes envolvidas na aula, enquanto eu, o professor-colaborador e a professora-colaboradora cumpríamos papéis de mediação.

Para a aula assíncrona seguinte, eu ainda tinha em mente a sugestão de mudança no cronograma do curso para que ele se tornasse mais prático, voltado para as necessidades das estudantes. Então, a proposta era de que elas fizessem uma pesquisa individual de ferramentas digitais que poderiam ser usadas por elas em aulas on-line de língua (síncrona ou assíncrona). Essa pesquisa deveria ser postada em um fórum, a partir da pergunta “como podemos incorporar essa ferramenta no ensino on-line de línguas?”. Escrevi no documento das “Orientações para a semana”, que participassem, no mínimo, duas vezes no fórum e, ainda, estimei a interação entre as estudantes. Como atividade complementar (opcional), postei que assistissem ao vídeo “O que é cibercultura” disponibilizado no Youtube.

Essa atividade assíncrona rendeu uma diversidade de aplicativos, *sites* e ferramentas virtuais, em geral, para muitas professoras-licenciandas. Na FIG. 12, a seguir, representei em uma nuvem de palavras a maior parte do que elas postaram.⁶²

Figura 12 – Nuvem de palavras com ferramentas digitais compartilhadas na Aula 8 (assíncrona: de 05.08.2020 a 10.08.2020)



Fonte: Elaborada por mim.

⁶² Para fazer a nuvem de palavras da FIG. 11, utilizei o recurso on-line Wordclouds. Disponível em: wordclouds.com. Acesso em: 12 maio 2023.

Na FIG. 12, há uma representação de desenho de marcador de texto, na cor cinza, preenchida internamente pelas indicações de ferramentas digitais realizadas pelas estudantes. As palavras estão coloridas (verde, azul, amarelo e rosa) e em diferentes fontes. São elas: ProfeDeELE.es⁶³, Quizlet, Anki⁶⁴, Socrative⁶⁵, Memrise⁶⁶, The Sims⁶⁷, Google Classroom, Coogle, Linguee⁶⁸, Constructor 2.0⁶⁹, StoryBoardThat⁷⁰, Google Maps⁷¹, Lyrics Training⁷², News in Level⁷³, Trello, InShot⁷⁴, EdModo⁷⁵, Quizizz, Padlet, WhatsApp, Duolingo⁷⁶, Brainscape⁷⁷, Remind⁷⁸, Flowcabulary⁷⁹, EDpuzzle⁸⁰, GoConqr⁸¹, Zoom, Netflix, Flipgrid⁸² e Discord⁸³.

Escolhi essa forma para preenchê-la com palavras, na FIG. 12, pois é o mesmo símbolo disposto na rede social Instagram⁸⁴ para salvar conteúdos, assim como eu desejava que as professoras-licenciandas guardassem o que compartilhassem nessa atividade. As ferramentas compartilhadas pelas estudantes são diferentes entre si, uma vez que algumas são de estudo, ou são ou podem servir como AVA, ou são funcionais para edição de imagem e vídeo, ou, ainda, são voltadas ao entretenimento, como jogos e redes sociais. Sendo assim, nem todos os recursos postados têm, em seu desenvolvimento, a prioridade de serem utilizados em um processo de ensino e aprendizagem de línguas, embora possam ser usados com esse fim. Posteriormente a essa atividade assíncrona, a professora-colaboradora compilou todas as ferramentas sugeridas e postadas pelas alunas no fórum e disponibilizou para elas. Quando eu já conversava com Sarah Wolf na relação que compusemos para coconstruir esta pesquisa, ela me contou como

⁶³ Disponível em: <https://www.profedeele.es/>. Acesso em: 12 maio 2023.

⁶⁴ Disponível em: <https://apps.ankiweb.net/>. Acesso em: 12 maio 2023.

⁶⁵ Disponível em: <https://www.socrative.com/>. Acesso em: 12 maio 2023.

⁶⁶ Disponível em: <https://www.memrise.com/pt-br/>. Acesso em: 12 maio 2023.

⁶⁷ Disponível em: <https://www.ea.com/pt-br/games/the-sims>. Acesso em: 12 maio 2023.

⁶⁸ Disponível em: <https://www.linguee.com.br/>. Acesso em: 12 maio 2023.

⁶⁹ Disponível em: <https://constructor.educarex.es/>. Acesso em: 12 maio 2023.

⁷⁰ Disponível em: <https://www.storyboardthat.com/pt>. Acesso em: 12 maio 2023.

⁷¹ Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/preview>. Acesso em: 12 maio 2023.

⁷² Disponível em: <https://lyricstraining.com/>. Acesso em: 12 maio 2023.

⁷³ Disponível em: <https://www.newslevels.com/>. Acesso em: 12 maio 2023.

⁷⁴ Aplicativo para celular. Disponível em: <https://inshot.com/>. Acesso em: 12 maio 2023.

⁷⁵ Disponível em: <https://www.edmodo.com/>. Acesso em: 12 maio 2023.

⁷⁶ Disponível em: <https://pt.duolingo.com/>. Acesso em: 12 maio 2023.

⁷⁷ Disponível em: <https://www.brainscape.com/>. Acesso em: 12 maio 2023.

⁷⁸ Disponível em: <https://www.remind.com/>. Acesso em: 12 maio 2023.

⁷⁹ Disponível em: <https://www.flocabulary.com/>. Acesso em: 12 maio 2023.

⁸⁰ Disponível em: <https://edpuzzle.com/>. Acesso em: 12 maio 2023.

⁸¹ Disponível em: <https://www.goconqr.com/pt-BR>. Acesso em: 12 maio 2023.

⁸² Disponível em: <https://auth.flipgrid.com/signup>. Acesso em: 12 maio 2023.

⁸³ Disponível em: <https://discord.com/>. Acesso em: 12 maio 2023.

⁸⁴ Disponível em: <https://www.instagram.com/>. Acesso em: 04 jun. 2023.

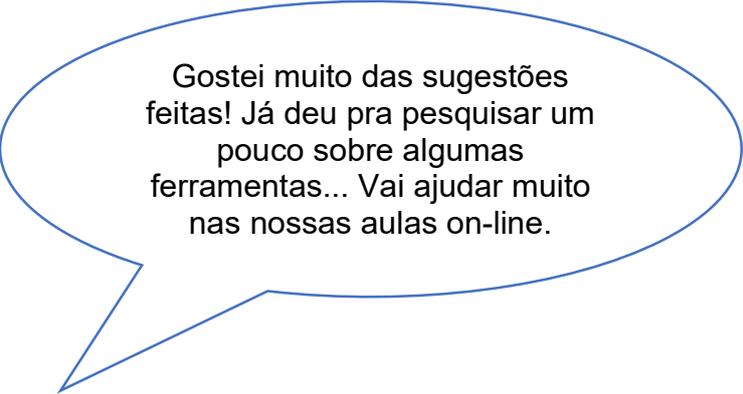
essa atividade e o documento disponibilizado foram importantes para ela em sua formação como professora de espanhol. Ela pôde conhecer mais ferramentas a partir de outras colegas e, posteriormente, pôde utilizá-los quando começou a ministrar suas aulas no projeto de extensão.

Depois dessas aulas, narradas nesta subseção, faltavam apenas mais três aulas síncronas e duas aulas assíncronas, alternadamente, para acontecerem. Eu já ia sentindo que estávamos nos encaminhando para o final do nosso curso e, assim, ia pensando em tudo que tínhamos conseguido desenvolver e no que ainda faltava fazer nesse curto tempo que nos restava. Faltava-nos, ainda, discutirmos sobre o planejamento tanto da aula quanto do curso em contexto on-line, que começo narrando na próxima subseção.

3.8 Vivendo a elaboração de planos de aula e programa de curso

Na última aula assíncrona narrada na subseção anterior, as estudantes fizeram uma busca de ferramentas digitais e discutiram em um fórum no Moodle como poderiam usá-las. Assim, a aula síncrona seguinte teve como tema o planejamento de aula de LE. A proposta era de que pensássemos em como poderíamos relacionar os recursos postados por elas e a sala de aula. Essa era uma discussão muito aguardada pelas professoras-licenciandas, pois tinha como foco uma contribuição direta ao retorno delas no CLDP no Ensino Remoto Emergencial. Além disso, foi, finalmente, o momento em que elas puderam mobilizar as discussões teóricas e práticas que havíamos feito até aquele momento, para que elas organizassem sistematicamente em um plano de aula. Eu previa que, na sequência dessa aula e das seguintes, conseguíssemos nos encaminhar de uma compreensão micro para uma macro, já que partiríamos do planejamento de uma aula e, posteriormente, iríamos para o de cronograma do curso de LE.

Esse encontro síncrono foi conduzido, em maior parte, pelo professor-colaborador do curso. Em um primeiro momento da aula, as estudantes começaram a comentar sobre suas impressões sobre a atividade, como estão dispostas nas caixas de balão de fala:



Gostei muito das sugestões feitas! Já deu pra pesquisar um pouco sobre algumas ferramentas... Vai ajudar muito nas nossas aulas on-line.

Uma ferramenta que gostei muito foi o Edmodo. Nunca tinha nem ouvido falar sobre ele e adorei.

Apesar da pergunta sobre quais foram as impressões delas da atividade assíncrona, em que indicaram e conheceram ferramentas digitais, não houve muita interação entre as estudantes. A maioria permaneceu com suas câmeras e microfones fechados e apenas houve dois comentários, que estão nas caixas de balão. O silêncio na sala continuou e, então, passamos para uma atividade, pensada previamente, em que utilizamos a ferramenta Flipgrid. Nesse recurso, as pessoas podem se conectar em um mesmo ambiente virtual e enviar vídeos muito curtos sobre um tema proposto. Nesse caso, o tema preparado foi recomendar um recurso digital para se utilizar em aulas de LE, depois de ter conhecido as opções na atividade assíncrona feita no fórum do Moodle, durante a semana. Assim, as estudantes puderam comentar entre si sincronamente nessa ferramenta, postando seus vídeos e, depois, fazendo outros em resposta às colegas do projeto de extensão. A ideia era mostrar, vivendo essa atividade, como interações e participações na aula podem ser diferentes e potencializadas, se comparamos a mediação por meio de uma ferramenta com a apenas a interação sem ela, como aconteceu nessa aula.

Na IMAGEM 2 e na sua respectiva descrição, é possível entender como aparecia o vídeo que eu produzi e postei no Flipgrid.

Imagem 2 – *Print* do meu vídeo no Flipgrid



Fonte: Meu acervo de pesquisa.

A IMAGEM 2 exibe a interface do Flipgrid ao mostrar os vídeos. As extremidades estão ofuscadas nas cores degradê azul claro e lilás. Na parte inferior, aparece uma barra de *play* e a duração do vídeo (0:00 a 0:41). No meio da tela, aparece o meu vídeo, em que, nas bordas, está uma moldura degradê neon azul claro e lilás. Como já comentei anteriormente, sou uma mulher asiática e apareço, levemente maquiada, no centro da imagem, com meu cabelo preto e liso jogado à direita e meus óculos, de grau, arredondados e com aros pretos. Na parte direita, aparecem algumas opções para manusear o Flipgrid, como ver outros vídeos, curtir, comentar e mais opções. Minha gravação aparece com um filtro, deixando minha imagem em um tom alaranjado. Fiz todas essas edições de vídeo nos recursos disponíveis na própria ferramenta.

Logo em seguida a essa atividade, houve uma apresentação oral, do professor-colaborador, com *slide* sobre questões relacionadas ao planejamento de aula. Antes de mostrar o plano de aula utilizado por nós nesse curso, foi feita uma exposição sobre a importância de se pensar sobre as experiências como professora em atuação, como é possível entender na FIG. 13 e na sua respectiva descrição.

Figura 13 – *Print* do *slide* sobre a experiência



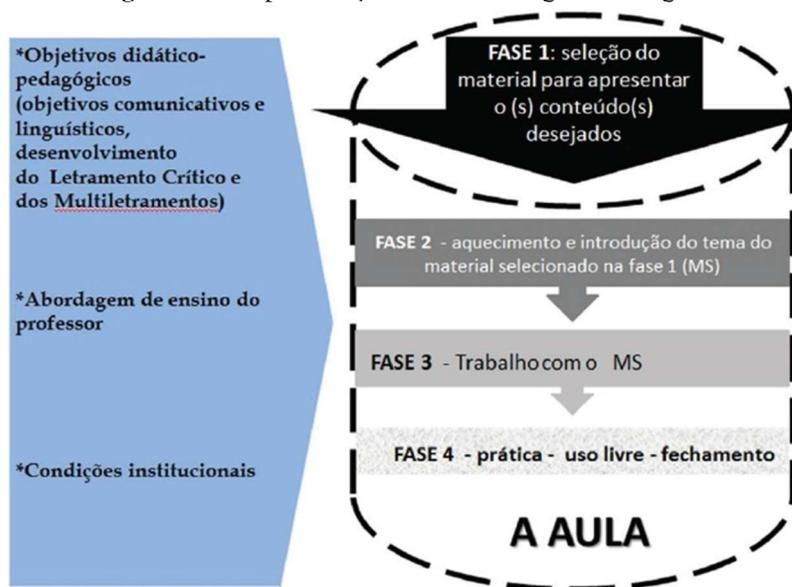
GANDIN, 1991, p.13

Fonte: Meu acervo de pesquisa.

A FIG. 13 faz parte do *slide* utilizado nessa aula, feito previamente na ferramenta virtual Canva. Essa figura mostra, sob um fundo branco, um desenho (vetorial) de um alto-falante amarelo com detalhes em branco e sombra azul. Ao lado está a frase, em azul, “A experiência não vem de se ter vivido muito, mas de se ter refletido intensamente sobre o que se fez e sobre as coisas que aconteceram (Gandin, 1991, p. 13)”.

Assim, foi estimulado que, como professoras, sempre fizessemos um processo de pensar e analisar sobre o que vivemos antes e durante a aula de LE, ou seja, do planejamento à realização. Essa discussão prosseguiu com a apresentação das questões relacionadas ao plano de aula, baseada na organização fásica sintetizada por Rozenfeld e Viana (2019), disposta na FIG. 14, a seguir.

Figura 14 – Representação da aula de línguas estrangeiras



Fonte: Rozenfeld e Viana (2019).

A FIG. 14 sintetiza as fases de uma aula de LE. Dentro de uma forma cilíndrica, na vertical, e desenhada de maneira pontilhada, aparece escrito “FASE 1: seleção do material para apresentar o(s) conteúdo(s) desejados” dentro de uma seta preta. Embaixo, há uma caixa cinza, em que, dentro, está escrito “FASE 2 – aquecimento e introdução do tema do material selecionado na fase 1 (MS)”. Novamente, uma seta aponta para baixo, onde aparece outra caixa cinza, um pouco mais clara, em que nela está escrito “FASE 3 – Trabalho com o MS”. Outra seta aponta para baixo, que indica para a caixa, com a cor cinza um pouco mais clara que a anterior, com os dizeres “FASE 4 – prática – uso livre – fechamento”. Todas essas caixas estão centralizadas no cilindro. Na parte de baixo dessa forma, está escrito em maiúscula “A AULA”. Ao lado dessa forma cilíndrica, está uma caixa azul indicando questões que fazem parte das fases da aula. Em tal caixa azul, está escrito, na cor preta, o seguinte excerto: “Objetivos didático-pedagógicos (objetivos comunicativos e linguísticos, desenvolvimento do Letramento Crítico e dos Multiletramentos); Abordagem de ensino e do professor; Condições institucionais”.

A partir da exposição da FIG. 14, fundamentada em Rozenfeld e Viana (2019), discutimos a importância dessas fases, em que, primeiramente, na Fase 1, o objetivo é selecionar o conteúdo e o material a ser utilizado em sala de aula. Depois, na Fase 2, pode acontecer diferentes etapas, como informes e questões organizacionais, aquecimento e preparação do insumo. Já na Fase 3, finalmente, é possível trabalhar com as questões linguísticas dos materiais selecionados na Fase 1. Por último, a Fase 4 pode servir para o uso da LE em situações significativas de comunicação.

Além da consideração sobre as fases do planejamento, o professor-colaborador apresentou o modelo de plano de aula⁸⁵ que estávamos utilizando para o curso de formação para uso de TDICs e que as professoras-licenciandas poderiam usar para preparem suas aulas de LE no projeto de extensão. Esse modelo é adaptado de Bacich, Neto e Trevisani (2019) e continha informações como: a) Objetivos didático-pedagógicos; b) Público-alvo e nível de proficiência dos alunos; c) Agência do aluno e interação professor-alunos e alunos-alunos; d) Papel do professor; e) Uso de ferramentas e recursos digitais; f) Momentos da aula.

Depois da apresentação do modelo de plano de aula, as estudantes utilizaram o tempo da aula para começarem a aula assíncrona da semana, que eu já havia disponibilizado no Moodle. Eu, o professor-colaborador e a professora-colaboradora continuamos no Google Meet, para responder a dúvidas ou comentários sobre a atividade que alguém tivesse, mas, caso contrário, todas as pessoas estavam liberadas para sair da chamada para começarem a fazer a atividade da semana. No Moodle, eu havia postado tanto o modelo de plano de aula quanto dois planos feitos para o nosso curso, para que elas pudessem, talvez, se inspirar.

Nas orientações para aquela quinta semana (de 11.08.2020 a 17.08.2020), a proposta, então, era que, com base nas discussões do curso e na fundamentação teórica apresentada nas aulas (síncronas e assíncronas), as professoras-licenciandas elaborassem um plano de aula da LE que lecionavam ou começariam a lecionar no CLDP. Escrevi estimulando-as a aplicar ferramentas e recursos digitais pesquisados e apresentados no fórum da Aula 8 (assíncrona: de 05.08.2020 a 10.08.2020).

Durante a semana, fui vendo as postagens de planos de aulas das professoras-licenciandas no Moodle e inserindo comentários, sugestões e dúvidas. Essa atividade pôde proporcionar um panorama de como elas estavam compreendendo as aulas do nosso curso, em que era possível observar quais eram algumas das questões e dificuldades que elas ainda apresentavam. Lembro-me de, especialmente, nessa semana ter tido um trabalho bastante árduo ao ler e comentar tantos planos de aula. Ainda assim, persisti em agir dessa forma, com o objetivo de oferecer um *feedback* e uma atenção individualizada a cada pessoa que participava do curso. Rememorando essa experiência, penso que, talvez, poderia ter existido outras formas de avaliá-las, como, por exemplo, propondo que elas se avaliassem entre si e possibilitando outras maneiras de aprendizagens. No entanto, considero que, embora tenha sido muito cansativo, o *feedback* foi muito importante para as estudantes e elas ficaram satisfeitas com essas considerações, podendo ter a possibilidade de pensar no plano de aula que produziram,

⁸⁵ Cf. Apêndice C.

como comentaram na aula síncrona seguinte, ou em seus diários, ou por mensagens de WhatsApp. Parecia-me que elas aguardavam por uma confirmação de que a maneira como estavam imaginando suas aulas nos cursos de LE era factível com a realidade do Ensino Remoto Emergencial. Percebi que para muitas pessoas, essa avaliação individualizada foi relevante para as acalmar em relação ao estado de ansiedade e temor que se encontravam em relação ao retorno do projeto de extensão na modalidade on-line. Por outro lado, naqueles dias, poucas pessoas conversaram comigo para tirar dúvidas ou pedir opiniões, e a maioria enviou sua atividade assíncrona no último dia de entrega. Outras estudantes não conseguiram nem enviar, então, prorroguei o prazo.

Quando o dia do encontro síncrono chegou, iniciamos a discussão com comentários sobre a elaboração do plano de aula pelas professoras-licenciandas. Pensando que elas ficariam constrangidas de participar, primeiramente, elas responderam, de forma anônima, a um Formulário do Google, que continha três perguntas, as quais eram: 1) Quais foram as suas maiores dificuldades? 2) O que lhe foi mais fácil realizar? 3) Comentários/Sugestões sobre a atividade. As estudantes responderam diferentes facilidades e dificuldades na sua elaboração. O professor-colaborador foi lendo as respostas em nosso encontro e foi tecendo alguns comentários gerais, encorajando as professoras-licenciandas de abrirem os seus microfones e participarem de nossa conversa. Algumas estudantes, então, comentaram sobre suas dificuldades que, ainda, estavam relacionadas com o elaborar de um plano de aula que seja on-line. Assim como fui percebendo ao longo de todas as aulas do curso, mas especialmente naqueles últimos momentos, suas dúvidas estavam articuladas com: como ser uma professora e como ser uma professora em contexto virtual, reafirmando, naquele momento, a importância de estarmos trabalhando com a elaboração de planos de aulas e cronograma do curso.

Em seguida, o professor-colaborador começou uma apresentação oral usando um *slide*, para continuar a discussão, com a possibilidade de sanar algumas dúvidas e contribuir a pensar. Houve um momento dedicado a fazer observações que nós três, eu, o professor-colaborador e a professora-colaboradora, tínhamos em relação aos planos de aula que elas fizeram e enviaram. Tínhamos separado alguns comentários gerais, como o que está disposto no QUADRO 10, que contém os tópicos que estavam no *slide* utilizado como apoio a essa apresentação.

Quadro 10 – Tópicos do *slide* sobre observações dos *feedbacks* (continua)

Observações dos <i>feedbacks</i>
a) Dificuldade em organizar objetivos que expressassem um aspecto cultural, comunicativo e/ou interativo (objetivos gramaticais);
b) Uso de muitos recursos tecnológicos <i>versus</i> poucos recursos;

Fonte: Elaborado por mim.

Quadro 10 – Tópicos do *slide* sobre observações dos *feedbacks* (conclusão)

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> c) Papéis de alunas e de professora que não se alteraram durante toda a aula; d) Apresentação de uma aula do meio do curso (dificuldade de entender o contexto); e) Recursos / conteúdos / objetivos que não apareceram nas atividades. |
|---|

Fonte: Elaborado por mim.

Cada um dos tópicos do QUADRO 10 foram comentados pelo professor-colaborador. Ele foi discutindo que tínhamos percebido questões relativas aos objetivos, já que muitos deles foram apresentados em alguns planos, mas não necessariamente os eram. Além disso, em relação às ferramentas tecnológicas, muitas vezes, tínhamos notado ou um excesso ou uma escassez delas, em que ele afirmou a necessidade de um equilíbrio. Ele comentou também que, por vezes, não havíamos entendido a relação de um plano de aula com o todo do cronograma, faltando-nos a compreensão do contexto em que a proposta estava inserida, além de também ser necessário que houvesse uma coerência com início, meio e fim em cada plano. Por fim, o professor-colaborador apontou para a incoerência de recursos, conteúdos e objetivos, que não estavam se correspondendo em algumas propostas.

Alguns exemplos de elaboração de objetivos, realizados pelas próprias alunas, foram apresentados no *slide*, em que continuamos discutindo a importância de que objetivo, conteúdo e ferramentas tecnológicas que estivessem conectados no planejamento de aula. Outras considerações foram feitas, com o apoio em Almeida Filho (2012, 2015), relacionadas à ideia de que a LE, atualmente, pode ser aprendida *com e na* comunicação, com compreensão de que essa aprendizagem pode ser com foco nas estudantes e não na docente. Além disso, o professor-colaborador apresentou duas colunas diferentes de formas de se aprender uma LE, em que a primeira é com foco na forma e a segunda é com foco no sentido, como aparece no QUADRO 11.

Quadro 11 – Aprender uma LE com foco na forma ou no sentido

Foco na forma	Foco no sentido
<ul style="list-style-type: none"> - Código, sistema formal; - Correção (pelo modelo ideal); - Aprendizagem de habilidades; - Pseudocomunicação; - Reprodução, imitação, transformação, preenchimento de lacunas; - Conteúdo “dos outros”, pretextos; professor dirige atividades sabendo os resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conteúdo, sentidos; - Linguagem apropriada; - Uso cada vez mais fluente da segunda língua (L2); - Aprendizagem em atividades que necessitam de interação; - Comunicação real; - Iniciativa, possibilidade de escolha do que dizer, negociações, reformulação com os colegas, interlocutores, autonomia; - Conteúdos “meus”, da minha turma, da minha região; - Professor que promove conscientização de linguagem.

Fonte: Elaborado por mim, baseado em Almeida Filho (2012, p. 50).

A apresentação desses possíveis focos nas aulas de LE foi sendo articulada com alguns comentários sobre o ensino e a aprendizagem, de forma geral, e os planos de aulas produzidos por algumas professoras-licenciandas. O professor-colaborador comentou o posicionamento de que não somos simplesmente contra uma abordagem tradicional de ensino, já que ela também pode promover aprendizagem, mas que outra forma de aprender é possível.

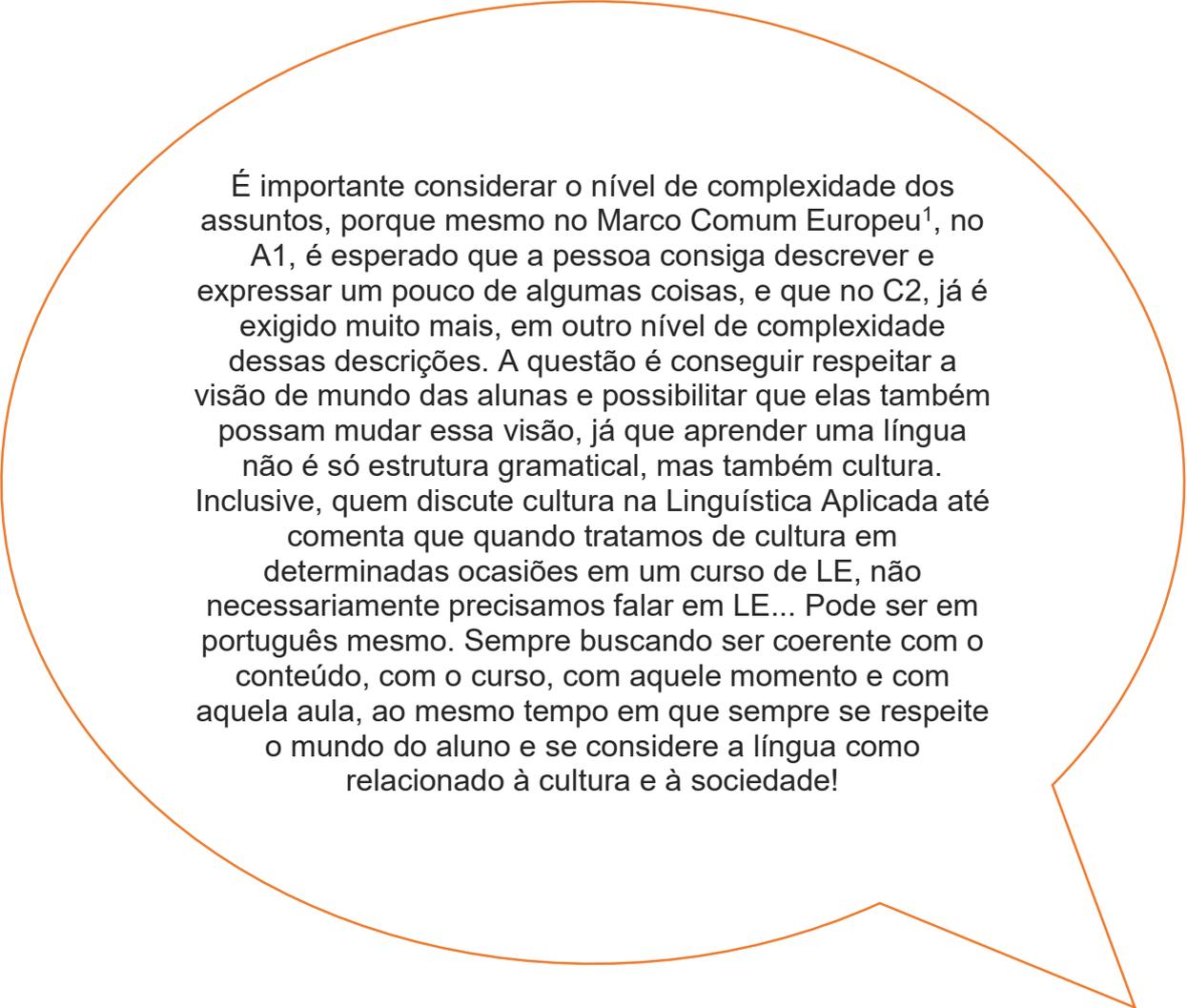
“Por exemplo, o foco no código/sistema formal nas práticas educacionais de LE, em geral, fica na correção por um modelo ideal, para falar igual um nativo. Será que eu tenho que falar igual um nativo? Qual nativo? Será que o nativo é só o norte-americano, no caso do inglês?” – expôs professor-colaborador. Ele continuou, ainda, relacionando com a atividade assíncrona da semana, quando expressiu que havia visto apenas um ou outro plano de aula com menção à literatura em LE, ou seja, sem a leitura e a discussão de um conto ou de uma crônica, por exemplo. “Parece que como a maioria estão com turmas de A1, vocês acreditam que não podem ler nada com elas, como se precisasse ensinar todas as estruturas gramaticais primeiro ou vários gêneros discursivos diferentes antes de chegar em um conto. Além de dirigir todas as atividades já sabendo os resultados, como se eu soubesse de todas as regras. Isso é muito foco na forma, diferente do foco no sentido”. O foco no sentido foi sendo discutido, apresentando-o como uma possibilidade de focalizar as particularidades e singularidades de cada turma e cada curso.

Mas, como essa visão de língua se encaixa no planejamento?

A questão anterior apareceu no centro de um dos *slides* seguintes, fazendo uma provocação às estudantes para que conseguissem relacionar o que estava sendo debatido com o planejamento de cronograma de um curso. Para fazê-las pensar, direcionamos as professoras-licenciandas com um QR *code* no *slide* para o *site* do Nearpod⁸⁶, que é um recurso que permite que várias pessoas criem juntas um mural compartilhado. Junto com o QR *code*, havia os dizeres “Precisamos ter em mente a seguinte reflexão: Quando acabar meu curso, meu aluno se lembrará...”.

Em seguida, uma aluna afirmou que ainda estava com dúvidas sobre o que foi debatido e nos perguntou como poderia promover discussões com estudantes de LE que ainda estão no básico e não possuem vocabulário. Para complementar nossa discussão e tentar responder suas questões expressei que:

⁸⁶ Disponível em: nearpod.com/. Acesso em: 17 maio 2023.



É importante considerar o nível de complexidade dos assuntos, porque mesmo no Marco Comum Europeu¹, no A1, é esperado que a pessoa consiga descrever e expressar um pouco de algumas coisas, e que no C2, já é exigido muito mais, em outro nível de complexidade dessas descrições. A questão é conseguir respeitar a visão de mundo das alunas e possibilitar que elas também possam mudar essa visão, já que aprender uma língua não é só estrutura gramatical, mas também cultura. Inclusive, quem discute cultura na Linguística Aplicada até comenta que quando tratamos de cultura em determinadas ocasiões em um curso de LE, não necessariamente precisamos falar em LE... Pode ser em português mesmo. Sempre buscando ser coerente com o conteúdo, com o curso, com aquele momento e com aquela aula, ao mesmo tempo em que sempre se respeite o mundo do aluno e se considere a língua como relacionado à cultura e à sociedade!

A tela compartilhada no Google Meet passou para o mural do Nearpod, em que as professoras-licenciandas enviaram, por meio de seus celulares, o que gostariam que suas alunas se lembrassem quando finalizassem o curso de LE. Várias contribuições diferentes apareceram em formas de *post its* nesse mural, tais como “que nunca é tarde para aprender uma língua nova”, “que Itália não é só pizza haha”, “que a língua inglesa é mais do que o verbo *to be*”, “que criamos estereótipos e bloqueios linguísticos que podem dificultar no aprendizado, porém podemos quebrar essas dificuldades de maneira leve”, “que a língua é para ser falada e não precisa esperar dominar todas as estruturas gramaticais para começar”, entre muitas outras. Elas foram sendo lidas em nosso encontro. Muito do que elas escreveram estavam relacionadas ao que havíamos discutido naquela mesma aula sobre ensino de língua e cultura, bem como sociedade.

De forma muito breve, a exposição oral continuou apenas mencionando as possibilidades de metodologias ativas, em que, como já havíamos discutido nas aulas anteriores,

poderia promover um espaço de aprendizagem em que as estudantes estivessem no centro do processo pedagógico. Pensando retrospectivamente nesse momento do encontro síncrono, percebo que essa apresentação, de alguns minutos, não precisava ter existido, pois as ideias mais gerais já tinham sido apresentadas até ali. Essa parte foi tão rápida, que em seguida, o professor-colaborador mostrou o cronograma que estávamos utilizando nesse curso e que elas também poderiam se basear para pensar nas aulas do projeto de extensão. O documento continha, primeiramente, as informações organizadas no QUADRO 12, a seguir:

Quadro 12 – Informações iniciais do modelo de cronograma

Modelo de cronograma
<p>Total: 30 horas</p> <p>Formato: atividades (colocar se são síncronas ou/e assíncronas e o tempo em cada uma)</p> <p>Ambiente virtual: (Moodle, Teleduc, classroom, etc.)</p> <p>Encontros síncronos: dia e hora (se houver)</p> <p>Período: 31/08 até 11/12 (15 semanas)</p> <p>PROJETO: Durante o curso, qual projeto eu desenvolverei com meus alunos? Podem ser projetos de escrita (cartas, crônicas, livros, etc.), ou de produção oral (podcasts, canal no youtube, entrevistas, etc.), ou temático (cultura de um ou mais países, folclore, lendas, gastronomia, etc.). O importante é responder a seguinte pergunta: quando acabar meu curso de que meu aluno se lembrará?</p>

Fonte: Elaborado por mim.

Com a tela compartilhando essas informações do modelo de cronograma (QUADRO 12), ressalté a importância da comunicação em todas as esferas do curso on-line, como entre as professoras-licenciandas, que trabalham em duplas, ou entre elas e suas coordenadoras do projeto de extensão e, especialmente, entre elas e suas alunas. Destaquei como era importante que as estudantes não se sentissem perdidas, com a sensação de não faziam ideia do que estava acontecendo no curso. O “projeto” foi estimulado para que as professoras-licenciandas fizessem em seus programas de curso, para que houvesse um fio temático que perpassasse por todas as aulas. Hoje, considero que essa sugestão possa ter ficado deslocada para elas, já que não foi um tema que havíamos discutido em nenhum momento até aquele dia e, ainda, elas apresentaram muitas dúvidas posteriormente, na atividade assíncrona, como continuarei narrando.

O professor-colaborador apresentou o restante do modelo de cronograma de aulas de LE, como o que apresento no QUADRO 13, a seguir.

Quadro 13 – Modelo de cronograma de aulas de LE

AULA 1 (data)	AULA 2 (data)
Objetivo: Atividades: Recursos / materiais:	Objetivo: Atividades: Recursos / materiais:
AULA 3 (data)	AULA 4 (data)
Objetivo: Atividades: Recursos / materiais:	Objetivo: Atividades: Recursos / materiais:
AULA 5 (data)	AULA 6 (data)
Objetivo: Atividades: Recursos / materiais:	Objetivo: Atividades: Recursos / materiais:
AULA 7 (data)	AULA 8 (data)
Objetivo: Atividades: Recursos / materiais:	Objetivo: Atividades: Recursos / materiais:
<i>Obs.: O curso não acaba com 8 aulas, porém neste primeiro momento estamos pensando na elaboração do primeiro mês de curso!</i>	

Fonte: Elaborado por mim.

O professor-colaborador mostrava esse cronograma (QUADRO 13) e indicava que cada linha correspondia a uma semana, pois, no curso que estávamos vivendo, tínhamos uma aula síncrona e assíncrona nesse intervalo de tempo e, por isso, elas estavam lado a lado. Destacamos que as professoras-licenciandas não necessariamente precisavam adotar esse modelo e que elas tinham que avaliar como agiriam, junto às coordenações do projeto de extensão. Assim, o que está presente nos QUADROS 12 e 13 foram apresentados a elas nos momentos finais da aula. Entendo, hoje, que poderíamos ter mostrado outros quadros de cronograma, possibilitando que elas conhecessem outras formas de organização de aulas. O encontro síncrono foi se encerrando com a discussão de uma dúvida que uma estudante apresentou, que ainda estava relacionado com a elaboração do planejamento de aulas de LE, incluindo recursos tecnológicos e a escolha de temas. Terminamos a aula, convidando as professoras-licenciandas a colocarem suas dúvidas ou seus comentários no Moodle, caso ainda tivessem.

Posteriormente, disponibilizei o modelo de cronograma de curso no Moodle junto a proposta da aula assíncrona da semana, que era que elas construíssem os seus planejamentos de curso de LE, considerando as primeiras oito aulas (um mês). Quem possuía uma dupla no

projeto de extensão, poderia fazer essa atividade conjuntamente. Como na semana anterior, eu e as professoras-colaboradoras expusemos que estávamos à disposição para conversar individualmente em caso de questões ou comentários. Assim, durante a semana fomos recebendo mensagens no WhatsApp de algumas pessoas. Aquelas que já foram postando seus cronogramas, já foram recebendo seus *feedbacks* individualizados, de maneira semelhante à semana anterior.

Na terça-feira seguinte começava o nosso último encontro síncrono. O objetivo central era fazer os comentários gerais, retomando as duas últimas atividades assíncronas (plano de aula e cronograma), já que elas sintetizavam as discussões que havíamos empreendido ao longo de todo o curso. Porém antes, comecei parabenizando a todas as professoras-licenciandas, junto ao *slide* da FIG. 15.

Figura 15 – *Print* do *slide* da aula parabenizando as estudantes



Fonte: Meu acervo de pesquisa.

A FIG. 15 é um *print* do *slide* utilizado nessa aula, feito nas Google Apresentações⁸⁷ por mim. Sob um fundo branco, há desenhado uma bandeirola colorida no topo. Embaixo, na cor cinza, está escrito “PARABÉNS A TODOS E TODAS QUE TOPARAM ESSE DESAFIO DE ESTUDAR UM POUCO SOBRE TECNOLOGIA, PLANEJAMENTO DE AULAS E ENSINO REMOTO”.

Li o *slide* da FIG. 15 e, então, as parabenizei pela dedicação das últimas intensas semanas, em que vivemos 32h de curso em apenas dois meses. As agradei pelo engajamento e pela trajetória bonita que construímos. Tanto o professor-colaborador quanto a professora-colaboradora também comentaram como fomos crescendo juntas e o quanto aprendemos nesse

⁸⁷ Disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/slides/about/>. Acesso em: 04 jun. 2023.

tempo. Algumas pessoas, no *chat*, escreveram que o tempo passou muito rápido. Agradei às coordenadoras do projeto de extensão, na figura do professor-coordenador que fez o curso, assim como também agradei à professora-colaboradora e ao professor-colaborador que lecionaram comigo.

Então, começamos a fazer os comentários em relação ao planejamento de aula e de cronograma. Reconheci que elas mobilizaram muitas discussões feitas no curso e em suas formações da graduação e que faria alguns comentários baseado em questões que apareceram em muitas atividades assíncronas de pessoas diferentes. Utilizando o *slide*, que continha a síntese em tópicos com algumas frases, fui explicitando meus comentários.

“O primeiro aspecto é em relação às aulas síncronas e assíncronas. Algumas pessoas não deixaram explícito se as aulas do cronograma eram síncronas ou assíncronas, mas deixar isso claro é muito importante, afinal, elas são preparadas de maneira diferentes” – eu afirmei. Continuei comentando “viver o tempo é diferente no Ensino Remoto Emergencial da aula presencial. Os documentos sobre esse modelo que as universidades estão disponibilizando indicam que o tempo da explicação precisa ser menor, enquanto o da atividade maior. Ainda mais se pensamos no ensino de LE, porque as aprendizes precisam praticar a língua. Gente, aula é diferente de *live* e podcast, que a pessoa pode ficar escutando passivamente enquanto pode lavar uma louça... O tempo da atividade precisa ser maior se consideramos os recursos, porque eles podem travar e não funcionar. Além disso, muitos programas também apresentavam muitos conteúdos que não condizem com o tempo que vocês vão ter, que muitas vezes é de apenas uma hora de aula síncrona...”.

O professor-colaborador, então, comentou sobre o projeto, que em vários programas ficou como uma avaliação final de curso e não como um fio que perpassasse por todas as aulas. Fui complementando sua fala ao afirmar que todas as aulas precisavam ter coesão, para que compusessem um todo, que é o programa do curso. “O projeto não é pra atrapalhar. Justamente pra não ficar tudo disperso, o projeto pode ser um esqueleto que liga todas as aulas”, eu comentei.

As considerações sobre os planos de aula e os cronogramas produzidos prosseguiu. Ressaltei que o uso dos recursos digitais não poderia ser aleatório, já que era importante pensar acerca das habilidades que poderiam ser desenvolvidas e dos objetivos que seriam alcançados. Em outras palavras, comentei que a tecnologia não servia apenas para enfeitar e precisava fazer parte da aprendizagem. A professora-colaboradora, então, contribuiu com sua consideração sobre a relevância de se pensar sobre o propósito educacional de qualquer material, independentemente do uso da TDIC ou não. A carga horária do curso também foi algo apontado

por mim e pelo professor-colaborador, já que as professoras-licenciandas apresentaram dificuldades em considerar o tempo de todo o curso. Retomando as discussões da aula síncrona anterior, em que foram tematizados o ensino de LE com foco na forma ou no sentido, em uma perspectiva da Abordagem Comunicativa (Almeida Filho, 2012), o professor-colaborador comentou que sentiu um pouco de falta de materiais autênticos e de aspectos literários.

Percebi, naquele momento, que estávamos apenas apontando questões a serem melhoradas e que as estudantes poderiam ficar decepcionadas. Então, ressaltai que, sendo nosso último encontro do curso, estávamos fazendo o máximo de comentários gerais possíveis, para que individualmente elas pudessem identificar em seus planos de aula e mudassem. Aproveitei para elogiá-las, porque já havia muito avanço de uma semana para outra e, sobretudo, afirmei que as admirava muito pelos seus esforços e suas dedicações.

Apresentei, em seguida, uma aula síncrona e uma atividade assíncrona, que criei para lecionar em um curso de espanhol, em um contexto parecido com o CLDP, em que a turma era de iniciante. Eu tinha como propósito levar esse exemplo, primeiramente, para discutir com elas que quem fosse adotar o modelo de alternância entre encontro síncrono e atividade assíncrona, teria que considerar uma relação entre esses momentos. Enquanto fui expondo, a tela compartilhada no Meet mostrava o *slide* da FIG. 16.

Figura 16 – *Print* do *slide* sobre um exemplo de uma atividade assíncrona em um curso de espanhol



Fonte: Meu acervo de pesquisa.

A FIG. 16 mostra, no topo, uma tira azul com o título, escrito em branco, “EXEMPLO DE PLANOS DE AULA: Atividade assíncrona”. Embaixo, no lado esquerdo, está um *print* do vídeo no Youtube “La trágica historia de Frida Kahlo”⁸⁸ (A trágica história de Frida Kahlo),

⁸⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5g6khOdJgfo&t=19s>. Acesso em: 20 maio 2023.

pausada nos primeiros segundos do vídeo, em que aparece a foto da artista mexicana em preto e branco contornado em um fundo alaranjado, com uma pintura de autorretrato no fundo, desfocado. Ao lado de sua foto, está escrito seu nome em branco. O *print* desse conteúdo do Youtube mostra as *hashtags* relacionadas ao vídeo (#FridaKahlo, #HistoriasTragicas e #ArtistasFamosos), a quantidade de visualizações (4.477.857), a data da postagem (14 maio 2019), a quantidade de “gostei” (84 mil) e “não gostei” (2,3 mil), além dos ícones de compartilhar, salvar e mais opções. Ao lado do *print*, no lado direito, está escrito em preto, sob um fundo branco, “Ver o vídeo e responder algumas perguntas (interpretação de texto)”, com uma seta vermelha apontando para o vídeo da Frida Kahlo.

Assim, apresentei a atividade assíncrona, que era assistir ao vídeo da FIG. 16 e responder a algumas perguntas de interpretação e compreensão que elaborei previamente. Destaquei que considerei o público-alvo do curso ao selecionar esse vídeo, pois ele era compreensível e, ainda, havia orientado as aprendizes a diminuir a velocidade com o recurso do próprio *site*. Minha apresentação continuou com a consideração de que a aula síncrona seguida foi toda em torno da artista estudada previamente na atividade assíncrona. No QUADRO 14, apresento os tópicos que estavam no *slide* que aparecia enquanto eu comentava sobre como os momentos do encontro síncrono.

Quadro 14 – Síntese da aula síncrona, baseado no *slide*

CONTINUAÇÃO: Aula síncrona	
Momentos da aula:	
1.	<i>Introdução:</i> Atividade em que as estudantes imaginavam que eram jornalistas e podiam fazer perguntas para Frida Kahlo do que ela gostava ou não, ou seja, elas poderiam questionar o que ainda gostariam de saber mais a respeito da artista. <ol style="list-style-type: none"> a. - Foi apresentado às aprendizes os pronomes interrogativos em espanhol, para que criassem suas perguntas, como ¿<i>Cuál?</i> (Qual?), ¿<i>Por qué?</i> (Por quê?), etc.
2.	<i>Apresentação do conteúdo:</i> Verbo <i>gustar</i> (gostar)
3.	<i>Compreensão e fixação:</i> Atividade em que as estudantes navegaram pelo <i>site</i> do Google Art and Culture (Arte e Cultura) ⁸⁹ e escolhiam de duas a três pinturas da Frida Kahlo que mais gostassem. Depois de conhecer mais a artista, as estudantes tiveram que explicar quais pinturas escolheram e o porquê de terem gostado delas para a turma.
Recursos utilizados: Classrom (atividade assíncrona), Google Apresentações e Google Art and Culture (Arte e Cultura).	

Fonte: Elaborado por mim.

Seguindo o que está disposto no QUADRO 14, fui comentando cada etapa da aula síncrona sobre a Frida Kahlo. No primeiro momento, era possível que as aprendizes criassem

⁸⁹ Disponível em: <https://artsandculture.google.com/>. Acesso em: 20 maio 2023.

perguntas sobre a artista, já que elas já a conheceram um pouco sobre sua vida e obra a partir do vídeo visto anteriormente. Comentei que essas perguntas eram em relação a gostos, como por exemplo, “por que você gostava tanto do Diego?”, “qual é a sua pintura favorita?”, “por que suas pinturas são tão coloridas?”. No segundo momento, de apresentação do conteúdo, verbo *gustar* (gostar), explicitiei que utilizei a própria produção de perguntas das alunas para mostrar como se conjuga esse verbo. Continuei expressando que a atividade final de compreensão e fixação, com base na galeria de Arte e Cultura do Google, permitia visitar museus do mundo inteiro, bem como entrar na exposição. Conte para as professoras-licenciandas que, nesse momento final, eu e as aprendizes acabamos fazendo análises das pinturas, pois elas eram capazes por terem conhecido um pouco sobre a artista.

Destaquei que se tivéssemos só conhecido a artista na aula síncrona, talvez tivéssemos tido apenas uma noção superficial sobre ela. Ainda dei como exemplo que essa aula poderia fazer parte de um projeto como “Pinturas ou obras de arte da comunidade hispanofalante no mundo”. Em relação às ferramentas, mostrei que utilizamos apenas um vídeo no Youtube e o Google Art and Culture, além do próprio Google Meet e do Google Apresentações, defendendo que “menos é mais” e que elas poderiam usar algumas poucas ferramentas para viver uma aula com sentido.

Algumas estudantes comentaram suas dúvidas sobre questões específicas de carga horária ou de como escolher encontros síncronos e assíncronos para elaborar o cronograma ou o plano de aula. Na medida do que estava ao meu alcance e ao professor-colaborador e a professora-colaboradora, respondemos, considerando que não tínhamos conhecimento das questões estruturais do CLDP, que iam ser decididas pelas professoras-licenciandas junto às suas coordenadoras. Pedi que respondessem a avaliação e autoavaliação no Google Formulário, que continha questões sobre o desempenho pessoal no curso e impressões sobre o curso.⁹⁰ As respostas nesse Formulário foram diversas, mas de modo geral, apontavam para o aproveitamento das aulas pelas estudantes. A leitura dos diários reflexivos que as estudantes escreveram durante o tempo do curso e esse levantamento final me deixaram feliz e satisfeita com o trabalho desenvolvido ao longo dessas semanas intensas, como relato no meu diário reflexivo, no trecho a seguir.

Alguns afirmam que, graças às aulas, puderam observar o quão vasto pode ser o uso de ferramentas digitais para as aulas de língua estrangeira. Outros também demonstram que antes tinham uma concepção negativa acerca dos dispositivos e tudo que é online, porém mudou de ideia com nossas discussões. Esses relatos, tanto em

⁹⁰ Cf. Apêndice D.

aula quanto em diários reflexivos, me deixam muito feliz, já que sinto que cumprimos com nosso objetivo principal. Por outro lado, fico mais feliz ainda em saber que contribuí para o desenvolvimento desses graduandos-professores (Diário reflexivo, 18 ago. 2020).

Lendo meu diário, percebo que, quando chegamos nesse último dia do curso, eu estava satisfeita, pois eu sentia que havia contribuído para a formação dessas professoras-licenciandas ao aprendermos sobre ferramentas tecnológicas e aula de LE. Encerramos a aula, o professor-colaborador e eu contamos que ainda poderíamos continuar nos encontrando, mesmo que o curso tivesse terminado, por meio de Acompanhamentos, mencionado na Seção 2, “Vivendo o percurso teórico-metodológico da pesquisa narrativa”, Subseção “A paisagem virtual das experiências vividas”. Comunicamos que, nesses encontros síncronos, poderíamos debater temas que não pudemos abordar durante as aulas do curso e, ainda, questões que elas estivessem vivendo como professoras do CLDP.

Quando encerramos a última aula, eu percebi que apenas o curso havia terminado, mas que nossas histórias de formações como professoras continuariam, já que, compreendendo narrativamente, quando comecei a me relacionar com elas, entrei no entremeio da história de suas vidas (Clandinin; Connelly, 2000, 2015).

Na próxima seção, as experiências vividas por Sarah Wolf são contadas.

4 AS HISTÓRIAS DE SARAH WOLF

Em 2020, entrei em contato com as professoras-licenciandas de espanhol do projeto de extensão universitária CLDP para lhes perguntar se teriam interesse em participar da minha pesquisa de doutorado. Dentre elas, Sarah Wolf aceitou a participação na pesquisa. Na mesma época, vivemos as experiências no curso de formação para uso de TDICs, cujo público-alvo era licenciandas de Letras que eram professoras de línguas no projeto de extensão que Sarah Wolf integrava. Ao longo do tempo do curso e posteriormente a ele, nós desenvolvemos uma relação e pudemos contar, uma para a outra, muitas histórias vividas nesse curso em que ela foi aluna. Tais histórias são contadas nas próximas subseções, na forma de e-mail, poemas em palavra-imagem e conversas de WhatsApp.⁹¹ Destaco que as mensagens não foram trocadas da forma que apresento neste texto de pesquisa, mas são uma forma de escrita que escolhi para narrar as experiências vividas ao lado de Sarah Wolf e honrar as histórias que vivemos juntas.

4.1 Descobrimo a (in)existência de desconfianças e resistências quanto às TDICs na Educação

De: mayara.sataka@unesp.br
Para: sarahwolf@email.com.br
Assunto: Desconfianças e resistências
<p>Querida Sarah Wolf, como vai?</p> <p>Espero que esteja bem e principalmente com saúde!</p> <p>A primeira vez que entrei em contato com você, você me surpreendeu. Eu havia mandado um e-mail para você e as outras professoras que dão aulas de espanhol no projeto de extensão. Escrevi nesse e-mail um pouco sobre a minha pesquisa e as convidei a se tornarem participantes dessa investigação. Você foi a primeira a notar e me avisar que o Formulário do Google (TCLE) que eu enviei juntamente no corpo do e-mail estava fechado para quem quisesse respondê-lo. Quando você me avisou, a primeira coisa que pensei era de que você me avisava, porque tinha interesse em participar da pesquisa.</p>

⁹¹ Cf. Subseção 2.4, “Do campo aos textos de campo, aos textos intermediários, aos textos de pesquisa”.

Depois vi no formulário que de fato você aceitou participar e eu fiquei muito feliz; você foi a primeira participante de pesquisa! É claro que eu não deixava de estar nervosa também, já que seu aceite significava que a pesquisa havia começado de verdade e que ela estava, enfim, se concretizando.

Uns dias depois entrei em contato pedindo para que você e todas outras participantes escrevessem um relato autobiográfico, para que eu as pudesse conhecer mais. E você mais uma vez respondeu prontamente com o seu relato, me deixando a primeira impressão de que você era muito proativa e solícita.

Então, abri o seu relato para lê-lo antes de começarmos as nossas aulas, porque eu desejava entrar em sala de aula já conhecendo um pouco mais daquelas que seriam as participantes da pesquisa. Em seu relato, você me contou um pouco da sua trajetória acadêmica, que estava já no último ano da graduação, de sua passagem pelo PIBID-Espanhol, de seu intercâmbio acadêmico, de seis meses, na Espanha com a Bolsa Santander Ibero-americanas... Você também me contou sobre seu desejo de fazer um mestrado com bolsa em Granada, na Espanha... Fico pensando nas tantas experiências que você viveu como estudante-professora em formação inicial e nas outras tantas que você ainda aspirava viver.

Ao longo da leitura de seu relato, cheguei em uma parte que me deixou um pouco pensativa, mas que me fez sorrir comigo mesma, já que era algo que eu esperava encontrar entre as estudantes do curso. Você me contou que usava tecnologias digitais tanto no ensino quanto na aprendizagem de espanhol, porém logo em seguida você explicou as desvantagens que você enxergava no uso das TDICs nesse âmbito. Você se deteve a explicar essas desvantagens em longos parágrafos, focando especialmente em situações em que as aulas são presenciais e passam a ser on-line e como você entendia essa adaptação como uma perda da aprendizagem na maioria dos casos.

Com a leitura, fiquei pensativa a respeito do cenário que você descrevia, que era semelhante ao contexto da universidade que logo retornava na modalidade remoto emergencial. Percebi que você estava sendo crítica a esse retorno da maneira que estava acontecendo, mas fiquei imaginando se essa era a sua compreensão da EaD e do uso de TDICs nos processos educacionais de maneira geral. Eu me perguntava se você estava desconfiada, receosa e resistente com o início de aulas no Ensino Remoto Emergencial. Minha mente fervilhava, porque eu já queria discutir tudo aquilo que você me contava no relato por meio de nossas aulas no curso. Eu já imaginava algumas perguntas que eu

poderia discutir com vocês no curso: será que todo ensino mediado por tecnologias digitais é ruim quando antes era presencial? Será que as aulas presenciais eram predominantemente boas por serem nessa modalidade? Até hoje, suas inquietações me instigam, porque, afinal, esse era o cenário do projeto de extensão que você atuava como professora, ou seja, ele era presencial e passou a ser Remoto Emergencial durante a pandemia. E, para esse contexto, é que o curso em que eu era responsável se destinava.

A partir de seu relato, eu pude pensar que igualmente a você, várias estudantes também estavam apreensivas com as aulas on-line que teriam de começar a ministrar no segundo semestre. Assim, eu me preparei para algumas das discussões que poderia promover, focada em problematizar a atribuição negativa ou positiva a modalidade presencial ou virtual e ao uso de recursos tecnológicos em sala de aula. Você se lembra da nossa primeira aula síncrona sobre a diferenciação entre EaD e Ensino Remoto Emergencial? Aquela aula foi pensada, de alguma forma, nas questões que você tinha colocado em seu relato.

O que queria te perguntar é se você chegou no curso com essas resistências. Você tinha desconfianças e resistências quanto ao uso de tecnologias digitais na Educação pelo CLDP e ao Ensino Remoto Emergencial? Você estava resistente quanto ao curso, já que ele era on-line? Você acreditava que o curso te ajudaria como professora que começaria a dar aulas no contexto on-line?

Fico aguardando sua resposta. Sempre bom conversar com você, Sarah Wolf!

Abraços, até mais,

Mayara Mayumi Sataka

De: sarahwolf@email.com.br

Para: mayara.sataka@unesp.br

Assunto: Re: Desconfianças e resistências

Oii, May! Tudo bem? Por aqui, tudo certo!

Então, Mayara, naquele momento que eu escrevi aquele relato, eu julguei as aulas remotas como EaD. Realmente, o termo que usei pode não ser sido correto, porque EaD é uma coisa e Ensino Remoto Emergencial é outra e pude

entender isso depois. Mesmo assim, a questão é que eu não considerava as aulas remotas como uma solução, pelo menos, no que diz respeito à universidade!

Na minha opinião, a universidade é um conjunto de aspectos, ou seja, não é só estar na sala de aula. Ela é um espaço de pertencimento, para se formar como professoras e pesquisadoras a partir do contato com o outro, em vários espaços como a biblioteca, os corredores, a cantina, etc. Não é só a sala de aula, mas todos os espaços... Os projetos de extensão mostram isso! Todas as atividades puderam acontecer no virtual? Sim, mas não na mesma potência que era no presencial. Hoje eu percebo que por falta de experiência de viver uma pandemia, ou mesmo ignorância, naquela época, eu acreditava que a universidade podia esperar a pandemia acabar. De todo modo, o modelo remoto foi adotado, mas eu achei que foi muito apressado. A universidade podia ter dado um tempo a mais para nós nos adaptarmos e esse retorno podia ter sido mais organizado, na minha opinião. Quanto às aulas on-line no CLDP, independentemente de ser remoto, eu tinha a necessidade da bolsa; os 400 reais pagavam meu aluguel. Então, eu precisava integrar o projeto de extensão até pela minha sobrevivência.

E há o fato de que eu comecei a ser professora pela primeira vez no Ensino Remoto Emergencial. Eu me tornei professora e entrei no projeto já quando se tornou remoto e não tive o choque de passar do presencial para o remoto, como foi o caso de outras bolsistas. Então, quando eu comecei as aulas no seu curso, que o projeto de extensão oportunizou, eu estava muito nervosa e ansiosa, porque, como eu disse, era a primeira vez que eu ia ser professora e, ainda por cima, no virtual. Eu estava muito apreensiva em pensar como eu daria aulas de espanhol de forma on-line.

Então, eu fiquei muito esperançosa já depois daquela primeira aula no curso, porque eu senti que já podia ter um horizonte de expectativas em relação a como eu daria as aulas. Eu já estava começando a pensar em que modelo eu poderia adotar como professora, como com encontros síncronos e momentos assíncronos, como o curso, e também as plataformas diversas que poderia usar, como o *quiz*, usado na primeira aula, Instagram como meio de comunicação, etc. Eu esperava aprender ainda mais a cada aula!

Eu não tinha as desconfianças com o curso em si, porque eu estava satisfeita e feliz com o objetivo das aulas de nos auxiliar em um momento tão difícil e temeroso para mim e para a maioria das estudantes. Eu não sabia exatamente o que e como fazer como professora no Ensino Remoto Emergencial e eu sabia que o curso podia nos ajudar nesse sentido.

Espero ter respondido a sua pergunta.

Vamos nos falando! 😊

Abraços,
Sarah Wolf

Após contar a (in)existência de desconfiança e resistências de Sarah Wolf quanto às TDICs na Educação, na próxima subseção, narramos suas experiências relacionadas a maneira como ela entende o curso em sua formação.

4.2 Um curso de formação para uso de tecnologias digitais não é só sobre tecnologias digitais...

Começo esta subseção com uma palavra-imagem, em que estão representados, do lado direito, a minha voz como professora-pesquisadora e, do lado esquerdo e com a letra em itálico, a voz de Sarah Wolf.

Eu fico pensando
No que foi importante
Para cada uma de nós
Durante o curso
De uso de tecnologias digitais
Em sala de aula de línguas

*O curso foi importante
Para mim*

Aprendi que posso levar literatura

Nas aulas de espanhol

Eu tinha uma visão

Estrutural de aula de língua

E o que mais foi marcante
A respeito das nossas aulas
Para você como professora?
O que você não vai se esquecer?

Nossa aula

Em que discutimos que

Pronúncia correta não existe!

Não precisa ter um sotaque de estrangeiro!

Eu não pensava assim!

Eu achava que tinha um jeito de falar certo sim!

A gente estudou sobre ensino de língua

E de cultura

Também

Como isso é importante...

O ensino de línguas é inseparável
De muitas questões mesmo
É importante apresentar a
Diversidade linguística e cultural
Nas aulas de línguas

Pra mim

O curso foi uma

Complementação na formação

Como professora de espanhol

Porque debatemos

Como ensinar língua

*Qual é o papel da professora de espanhol
Como podemos apresentar a diversidade cultural*

*O curso foi um espaço
Para conhecer e dialogar
Com outras professoras
De línguas
Em formação*

A participante Sarah Wolf me ajudava a prestar atenção na questão de formação de professoras de espanhol, que estava fortemente relacionada às questões de tecnologias digitais no nosso curso. Continuo narrando a história de Sarah Wolf nas próximas páginas, em forma de correspondências de e-mail entre mim e ela.

De: mayara.sataka@unesp.br
Para: sarahwolf@email.com.br
Assunto: O curso na sua formação como professora
<p>Querida Sarah Wolf,</p> <p>Tenho pensado muito no curso como um espaço de aprendizagens e no que ele pode ter te oportunizado como professora em formação inicial... A partir da relação que construímos juntas, me chama muito a atenção o fato de que um curso de tecnologias digitais no ensino de línguas não é só sobre tecnologias digitais. Essa compreensão atual é algo importante de se destacar, pois quando eu te perguntava sobre o que mais havia te marcado no curso, não eram essas respostas que eu imaginava ouvir. Eu estava constantemente imaginando que a resposta seria sobre o uso das tecnologias, relacionadas a como dar aulas por meio de ferramentas digitais, como por exemplo, quais recursos online utilizar como professora. Você, em outros momentos, também afirmou sobre o uso de TDICs na sala de aula em si, mas essa nunca foi a primeira resposta que você me falava em nossas conversas. Essas respostas me intrigavam. Você me afirmava questões relacionadas ao ensino de línguas e literatura, artes, cultura, variação linguística...</p>

Você compôs diferentes sentidos das nossas aulas, relacionou-os de sua própria maneira, de tal forma que eu, que estava ali como professora e pesquisadora, não podia imaginar. Ter você, Sarah Wolf, como aluna e participante de pesquisa, me faz perceber que o curso de tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas integra a formação de professoras. Aprendo com a experiência do curso que vivemos juntas, eu como professora e você como aluna, de que as tecnologias digitais é um aspecto do ensino de línguas, assim como há vários outros, e que, por causa disso, faz sentido que abarque as experiências que constituem o se tornar professora. Todos esses aspectos se relacionam e constituem a sala de aula de língua: concepções de língua, cultura, literatura, artes, tecnologias digitais... E estão na atuação da professora na aula de língua. Me parece que foram todas essas questões que te inquietaram no curso e que foram importantes para você, uma professora de espanhol em formação inicial.

Aliás, sua afirmação de que o curso foi uma complementação na formação como professora de espanhol, porque debatemos *como ensinar língua*, me deixa muito feliz. Nas minhas histórias do curso, em minha perspectiva como professora e pesquisadora, eu conto como eu sentia a responsabilidade de ser uma professora formadora, ou seja, de ser responsável por um curso que poderia ser de muita importância na vida de professoras iniciais. Eu sentia toda a ansiedade e a expectativa de fazer um bom trabalho como professora e como pesquisadora em processo de doutoramento, sabendo que esse curso não fazia parte da formação institucional formal da grade curricular de Letras. Como responsável pelo curso, eu o entendia como uma formação complementar a essa institucional da graduação. Eu entendia que o curso poderia ser uma oportunidade para que as estudantes de Letras debatessem questões que usualmente não poderiam no dia a dia da vida como licenciandas. Assim, quando você me contou que entendia o curso como uma complementação de sua formação, me senti valorizada e honrada como professora, pelo meu esforço despendido, pela confiança construída mutuamente, e pelas experiências que vivemos juntas a partir do curso, que fizeram parte das histórias uma e da outra, de quem somos e de quem estamos nos tornando.

Abraços ♥

Mayara Mayumi Sataka

De: sarahwolf@email.com.br

Para: mayara.sataka@unesp.br

Assunto: Re: O curso na sua formação como professora

Oi, Mayara!

O curso e os nossos encontros foram muito importantes para mim, como você colocou no seu e-mail. Eu agradeço muito a você, ao professor-colaborador e à professora-colaboradora, porque eu não saberia onde e como pensar as dúvidas e os receios que eu tinha antes e depois de começar a atuar no projeto de extensão. Eu aproveitei cada encontro, reunião, conselho e convívio com vocês e as demais graduandas que fizeram o curso.

Sobre os recursos tecnológicos, me marcou bastante o debate de que o mais importante não é uso das tecnologias em si, mas a abordagem e a metodologia que a professora adota com esse uso. Um dos materiais que vocês usaram para discutir isso em um dos momentos do curso foi a partir de um vídeo com o título “Tecnologia ou metodologia?”⁹², em que mostra em formato de animação uma sala de aula com uma professora e as crianças como alunos sentados em fileiras. A professora ensina a tabuada, fazendo as alunas a repetirem alto e todos juntos. De repente chega um homem engravatado dizendo que a escola ficará moderna e será excelente. Na semana seguinte, as estudantes estão sentadas em fileiras, mas ao em vez de cadernos, eles têm computadores e a professora continua ensinando a tabuada do mesmo jeito que antes.

Eu entendi com o vídeo, com a discussão e com as aulas que uma boa aula não depende só dos instrumentos, porque uma aula marcante para a estudante é a experiência que ela/e vive, que poderia ser com lousa, livro didático, por exemplo. Na minha vida, as tecnologias não importaram tanto quanto o diálogo. Então, o uso de ferramentas e tecnologias está relacionado com várias questões relacionadas com o ensino e aprendizagem; ela não está separada. Foi isso que aprendi nas aulas do curso e levei para minha vida como professora, inclusive quando terminei a graduação e comecei a dar aulas em

⁹² Cf. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QzwNpyoX1xk>. Acesso em: 23 fev. 2023.

escola presencialmente. O curso não ajudou só para eu começar a dar aulas no Ensino Remoto Emergencial, mas também depois, quando retornamos para o presencial.

Por isso, o curso de tecnologias digitais foi para mim uma oportunidade para estudarmos sobre o ensino de línguas e como ser professora de espanhol, discutindo várias questões que senti falta no curso da licenciatura em Letras (português-espanhol).

Abraços,
Sarah Wolf

Passo, nesse momento, para mais uma história de Sarah Wolf, em que é tematizado sua transformação da compreensão do uso de recursos multimidiáticos nas aulas de espanhol, por meio da relação que estabelecemos a partir do curso.

4.3 Uso de recursos multimidiáticos nas aulas de espanhol: o Cine Debate

Nesta subseção, as histórias continuam sendo narradas na forma de troca de e-mails entre mim e Sarah, começando pela história do uso de filmes e séries no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de espanhol e o cine debate, que foi proposto na época do curso.

De: mayara.sataka@unesp.br

Para: sarahwolf@email.com.br

Assunto: Uso de filmes e séries nas aulas de espanhol

Sarah Wolf, querida, como você está?

Sinto que o Cine Debate se tornou uma grande marca na nossa relação e isso me deixa bastante feliz e principalmente empolgada. A primeira vez que você mencionou os recursos multimidiáticos foi no seu relato autobiográfico. Para exemplificar que você como professora inseria ferramentas digitais nas suas aulas, você escreveu que levava séries famosas de plataformas de *streaming*, como *Élite* e *La casa de papel*, assim como *podcasts* e *memes* para suas aulas. Posteriormente, já quase no fim do curso, a série *Élite*

novamente apareceu no seu cronograma para suas aulas no CLDP, que foi a proposta de atividade final do nosso curso. Você já havia mencionado em outra ocasião que passava o filme do Coco, *Viva: A vida é uma festa*, dos estúdios Disney. Eu ficava feliz por você mencionar esses recursos, porque sou uma entusiasta de uso de recursos multimidiáticos em aulas de línguas.

No cronograma que você entregou como atividade final, havia uma aula que me chamou a atenção, pois você tinha colocado vários gêneros discursivos diferentes, como *memes*, reportagens e a série *Élite*, além de programar nesse mesmo dia que você iria apresentar uma variedade de conteúdos como alfabeto, números, pronomes interrogativos... Então, entre os vários comentários que fiz no seu documento, busquei fazer uma provocação para te inquietar:

Lendo assim, dessa forma, me parece muuuuito material. Talvez eleger uma produção apenas não permitiria explorá-la mais a fundo?

Mais adiante, no documento, eu comentei que talvez houvesse um excesso de conteúdos e de materiais que não condizia com o viver do tempo em uma aula on-line durante uma pandemia... Comentei que talvez pudesse ser mais interessante focar em um material, um tema e um conteúdo. Eu sugeri que a série *Élite* poderia impulsionar todas as discussões, para diferentes fins, em várias aulas, aproveitando personagens, falas, fotografias, etc. Assim, você poderia explorar mais esse recurso, focaria em um tema ou conteúdo, e não tornaria a aula pesada. Confesso que quando fiz essa sugestão, eu não imaginava aonde iria nos levar... Fico imaginando que naquele comentário de trabalhar várias questões diferentes a partir de uma série, já estávamos construindo nossas histórias como professoras que usam recursos multimidiáticos em aulas de espanhol.

Sarah Wolf, gostaria de te perguntar se essas sugestões de fazer várias atividades a partir de uma produção audiovisual foram importantes para você.

Abraços 😊

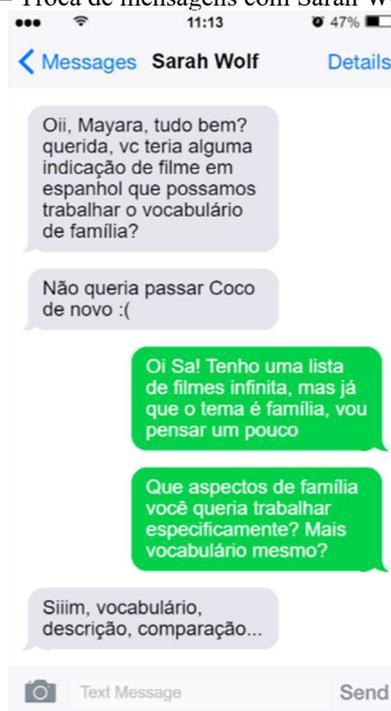
Mayara

De: sarahwolf@email.com.br
Para: mayara.sataka@unesp.br
Assunto: Re: Uso de filmes e séries nas aulas de espanhol
<p>Olá, May! <i>Cómo estás?</i></p> <p>Suas sugestões foram muito importantes sim! Você sugeriu o “Cine Debate”, que é a sequência de aulas que você faz baseada em um filme, tanto nas aulas do curso quanto por mensagens de WhatsApp. Eu agradeço muito a você pela indicação, porque depois, quando eu já dava aulas de espanhol no CLDP, eu fiz uma discussão com minhas alunas a partir do filme <i>Coco</i>, da Disney, e foi incrível. Antes de fazer o seu curso, eu também não tinha dado aulas ainda no projeto de extensão, então eu só tinha uma ideia de recomendar filmes e séries para as minhas alunas. Eu pensava em levar mais como recomendação e não tanto como parte das aulas.</p> <p>Eu passei o filme com áudio e legenda em espanhol e consegui debater com eles o <i>Día de los Muertos</i> (Dia dos Mortos), que se passa no México. A partir desse filme, fizemos um debate sobre o que é a vida depois da morte. As discussões foram lindas; as alunas conseguiram relacionar com familiares deles já falecidos, recordando deles com carinho. Então, eu perguntei às alunas o que elas levavam da discussão do Dia dos Mortos e do filme e elas responderam que acreditavam que uma pessoa não morre e que, na verdade, ela morre quando nós nos esquecemos dela. Sendo assim, fica a lembrança! Foi um debate muito produtivo para a turma.</p> <p>Conseguí apresentar o vocabulário da família, mas também eles aprenderam algumas questões importantes, como por exemplo, que no México é mais comum se dizer <i>mamá</i> (mamãe) e <i>papá</i> (papai) no lugar de <i>madre</i> (mãe) e <i>padre</i> (pai) e que, às vezes, se refere às avós como <i>mamás</i>.</p> <p>Abraços, Sarah Wolf</p>

Sarah Wolf e eu nos conhecemos e construímos nossa relação quando ela estava no fim da graduação. Em 2022, quando ela já havia concluído sua licenciatura e trabalhava como

professora de espanhol em uma escola pública, ela me mandou mensagens por WhatsApp perguntando sobre uso de filmes em aula de línguas, como conto nas FIG. 17, 18 e 19. As figuras foram criadas por mim⁹³ para continuar contando a história ao longo de nossas conversas.

Figura 17 – Troca de mensagens com Sarah Wolf I



Fonte: Elaborada por mim.

Na FIG. 17, há uma ilustração que imita um *print* de tela de celular com mensagens trocadas entre mim e Sarah Wolf. A tela mostra os símbolos do sinal de celular, de wi-fi, de despertador. No meio mostra o horário de 11h13 e no canto direito mostra o celular carregado em 47%. Logo abaixo, à esquerda, há a seta apontando para voltar para mais mensagens, em inglês (*messages*). Do outro lado, a direita, está escrito “detalhes” em inglês (*details*). No centro se encontra o nome de Sarah Wolf, já que o *print* seria de meu celular. Na conversa, as mensagens trocadas são:

Sarah: Oii. Mayara, tudo bem? Querida, vc teria alguma indicação de filme em espanhol que possamos trabalhar o vocabulário de família? Não queria passar *Coco*⁹⁴ de novo 😞

Eu: Oi Sa! Tenho uma lista de filmes infinita, mas já que o tema é família, vou pensar um pouco.

Que aspectos de família você queria trabalhar especificamente? Mais vocabulário mesmo?

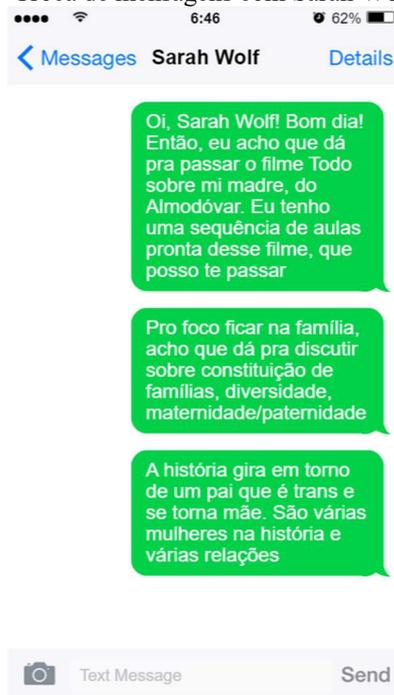
Sarah: Siiim, vocabulário, descrição, comparação...

⁹³ O recurso utilizado para a criação dessas figuras é o site <https://ifaketextmessage.com/>. Acesso em: 26 jul. 2023.

⁹⁴ Sarah Wolf refere-se ao filme de animação *Viva – a Vida é uma Festa* (2017), da Disney.

Abaixo dessa troca de mensagens, no lado esquerdo, há o ícone de uma câmera. No centro, está o espaço para envio de mensagens, escrito “digite mensagem” em inglês (*text message*). No lado esquerdo, está escrito “enviar” em inglês (*send*).

Figura 18 – Troca de mensagens com Sarah Wolf II



Fonte: Elaborada por mim.

A FIG. 18 contém, em essência, as mesmas informações visuais que a FIG. 17. Então, trata-se de uma ilustração que imita um *print* de tela de celular com mensagens trocadas entre mim e Sarah Wolf. A tela mostra os símbolos do sinal de celular, de wi-fi, de despertador. No meio mostra o horário de 6h46 e no canto direito mostra o celular carregado em 62%. Logo abaixo, à esquerda, há a seta apontando para voltar para mais mensagens, em inglês (*messages*). Do outro lado, a direita, está escrito “detalhes” em inglês (*details*). No centro se encontra o nome de Sarah Wolf. As mensagens são:

Eu: Oi, Sarah Wolf! Bom dia! Então, eu acho que dá pra passar o filme *Todo sobre mi madre*, do Almodóvar. Eu tenho uma sequência de aulas pronta desse filme, que posso te passar

Pro foco ficar na família, acho que dá pra discutir sobre constituição de famílias, diversidade, maternidade/paternidade

A história gira em torno de um pai que é trans e se torna mãe. São várias mulheres na história e várias relações.

Abaixo dessa troca de mensagens, no lado esquerdo, há o ícone de uma câmera. No centro, está o espaço para envio de mensagens, escrito “digite mensagem” em inglês (*text message*). No lado esquerdo, está escrito “enviar” em inglês (*send*).

Figura 19 – Troca de mensagens com Sarah Wolf III



Fonte: Elaborada por mim.

A FIG. 19, assim como as FIG. 17 e 18, é uma ilustração que imita um *print* de tela de celular com mensagens trocadas entre mim e Sarah Wolf. A tela mostra os símbolos do sinal de celular, de wi-fi, de despertador. No meio mostra o horário de 12h e no canto direito mostra o celular carregado em 84%. Logo abaixo, à esquerda, há a seta apontando para voltar para mais mensagens, em inglês (*messages*). Do outro lado, a direita, está escrito “detalhes” em inglês (*details*). No centro se encontra o nome de Sarah Wolf. As mensagens são:

Sarah Wolf: Oii, amei! Já tinha visto esse filme e começamos a ver hoje em aula!

Muchas gracias (Muito obrigada)! Quero ver a sequência de aulas sim <3

Eu: Oi, Sa! Que bom!!! Então, vou te passar

A sequência de aulas que fiz com *Todo sobre mi madre* foi uma das melhores aulas que já dei! As discussões foram muito legais

Na verdade foi uma sequência inspirada em um plano de aula que encontrei na internet. Te mandei no e-mail tanto meus materiais quanto esse plano.

Abaixo dessa troca de mensagens, no lado esquerdo, há o ícone de uma câmera. No centro, está o espaço para envio de mensagens, escrito “digite mensagem” em inglês (*text message*). No lado esquerdo, está escrito “enviar” em inglês (*send*).

De: mayara.sataka@unesp.br

Para: sarahwolf@email.com.br

Assunto: CINE DEBATE com *Todo sobre mi madre*

Oi, Sarah Wolf

Como te falei por mensagem, o plano de aula sobre o filme *Todo sobre mi madre* que me orientei para fazer a sequência de aulas está na *Revista MarcoELE*. O link para você acessá-lo é https://marcoele.com/descargas/7/todo_sobre_mi_madre-manuel_fernandez.pdf/.

Assim como no nosso curso de tecnologias, nessa sequência, considere a sala de aula invertida, com atividades assíncronas e aulas síncronas baseadas no estudo feito antes da aula. Segue esboço do que realizei:

AULA SÍNCRONA 1 (atividades):

Figura 20 – Pôster do filme *Todo sobre mi madre*



Fonte: Wikipedia⁹⁵.

A FIG. 20 é o pôster do filme *Todo sobre mi madre*, em que, tomando quase todo o espaço, há a ilustração de uma mulher, com tudo em preto e branco, exceto sua camiseta e boca vermelhas. Ao lado esquerdo superior, está os dizeres, em caixa alta, “TODO

⁹⁵ Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Todo_sobre_mi_madre.jpg. Acesso em: 23 fev. 2023.

“SOBRE MI” em preto e “MADRE” em vermelho. Na parte de baixo, na vertical e sob um fundo amarelo, estão informações sobre a obra em letra muito pequenas. No canto direito, na cor preta, está escrito “Un film de ALMODÓVAR” (um filme de Almodóvar).

- 1) Responder individualmente as perguntas⁹⁶: a) Qual é sua opinião sobre o pôster do filme? Você gostou? Por quê? b) O pôster possui alguma relação com a história do filme? c) Você conhece outros filmes do Pedro Almodóvar? Qual é sua opinião sobre elas? d) Você conhece algum dos atores do filme? Em que outros filmes você já os viu?
- 2) Relacionar as personagens unindo seus nomes com setas e escrevendo qual é sua relação, acrescentando também a mudança que tenha acontecido nessa relação ao longo da história do filme.

ESTEBAN HIJO (1º)

HUMA

MANUELA

LOLA

AGRADO

HERMANA ROSA

NINA

ESTEBAN HIJO (2º)

- 3) “Risos e lágrimas”: O filme possui momentos cômicos e trágicos. Mencione duas cenas que te tenham feito sorrir ou chorar.

ATIVIDADE ASSÍNCRONA 2: No filme, o recurso da intertextualidade é muito explorado, já que diferentes obras artísticas são referenciadas. Faça uma pesquisa sobre uma das referências que estão presentes no filme por meio da intertextualidade. Algumas das referências são:

- O filme *All about Eve (A Malvada)*, de Joseph L. Maukiewicz;

⁹⁶ As perguntas foram enviadas em espanhol. No original, portanto: a) *¿Cuál es su opinión sobre el poster de la película? ¿Le gustó? ¿Por qué?*; b) *El poster posee alguna relación con la historia de la película?* c) *Usted conoce otras películas de Pedro Almodóvar? ¿Cuál es su opinión sobre ellas?* d) *¿Usted conoce algún de los actores de la película? ¿En que películas usted ya los vio?*

- A obra de teatro *A Streetcar Named Desire* (*Um Bonde Chamado Desejo*), de Tennessee Williams;
- A obra de teatro *Bodas de sangre* (*Bodas de Sangue*), de Federico García Lorca;
- O filme *La flor de mi secreto* (*A Flor do Meu Segredo*), de Pedro Almodóvar;
- A novela *Music for Chameleons* (*Música para Camaleões*), de Truman Capote;
- O filme *How to Marry a Millionaire* (*Como Agarrar um Milionário*), de Jean Negulesco;
- A obra literária de Boris Vian.

AULA SÍNCRONA 2: Apresentar oralmente a pesquisa que fizeram.

ATIVIDADE ASSÍNCRONA 3: Pensar em uma pergunta reflexiva sobre um aspecto que podemos analisar e refletir sobre a obra e trazer dados, referências (notícias, estatísticas, Histórias em Quadrinhos – HQ –, artes, etc.). Algumas temáticas: LGBTQPIA+ (Lésbicas; Gays; Bissexuais; Transgêneros; *Queer*; Intersexuais; Pansexuais; Assexuais; e outras identidades sexuais e de gênero), prostituição, doação de órgãos, Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS).

AULA SÍNCRONA 3: Apresentar oralmente o que pesquisaram.

ATIVIDADE ASSÍNCRONA 4: Leia algumas críticas que o filme *Todo sobre mi madre* recebeu em diferentes jornais e revistas do mundo e faça sua própria crítica sobre o filme com uma breve sinopse e opiniões sobre a obra.

“Filme magnífico em sua modulação emotiva, articulado em uma base dramática que sempre admite notas de humor, e que esclarece muitas incógnitas que pairavam nos últimos tempos sobre o cinema de Pedro Almodóvar”⁹⁷ (Quim Casas, *El Periódico*, 17 de abril de 1999).

“[...] Com ‘Todo sobre mi madre’, Almodóvar nos dá o mais sentido de seus filmes – uma profunda homenagem às mulheres, às atrizes, à arte e ‘à amabilidade dos estranhos’.

⁹⁷ No original: “Película magnífica en su modulación emotiva, articulada sobre una base dramática que admite siempre notas de humor, y que despeja muchas incógnitas que se cernían en los últimos tiempos sobre el cine de Pedro Almodóvar”.

Almodóvar pode ter amadurecido até a meia-idade, mas seus personagens são ainda mais viscerais do que nunca [...]. Divertida e profunda, o filme segue os caminhos que essas mulheres usam para salvar umas às outras. Esta é a humanidade transvestida: a apaixonada redefinição dos valores humanos por Almodóvar”⁹⁸ (David Ansen, *Newsweek*, 22 de novembro de 1999).

“*Todo sobre mi madre* é vista por muitos como o êxito supremo na carreira de um diretor cuja habilidade pessoal de casar drama e comédia nunca foi exercitada com tão grande efeito”⁹⁹ (John Anderson, *Newsday*, setembro, 1999).

Essa última atividade, eu peço para as alunas postarem no Letterboxd, que é uma plataforma social para compartilhar opiniões de filme. O link é: <https://letterboxd.com/>.

Depois me conta como foram suas aulas! Espero que surjam discussões interessantes!

Abraços,
Mayara

De: sarahwolf@email.com.br

Para: mayara.sataka@unesp.br

Assunto: Re: CINE DEBATE com *Todo sobre mi madre*

Oi, Mayara! 😊 Tudo bem?

Fiz as aulas com *Todo sobre mi madre* baseadas nos materiais e atividades que você me passou e deu muito certo! Muito obrigada pela indicação!

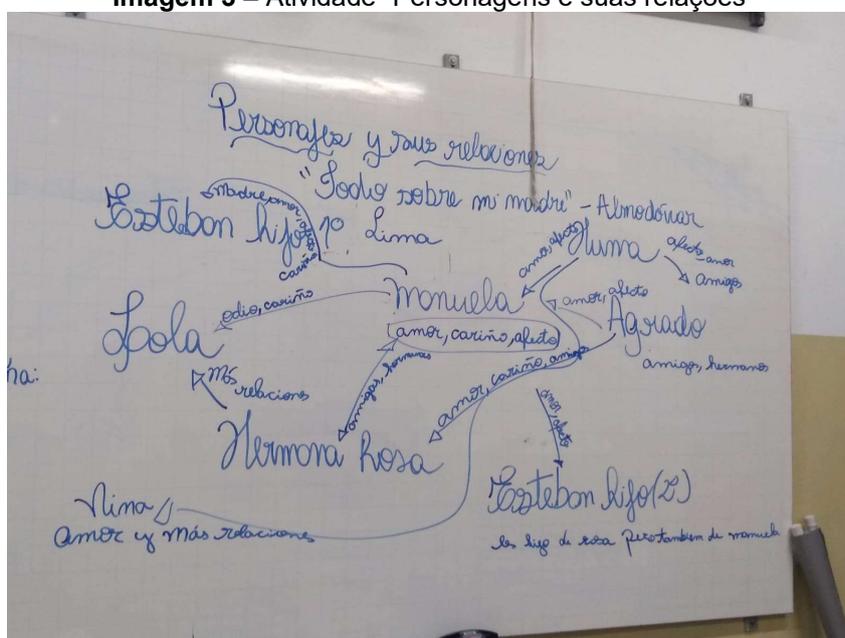
⁹⁸ No original: “[...] Con ‘*Todo sobre mi madre*’, Almodóvar nos da la más sentida de sus películas - un tributo profundo a las mujeres, las actrices, el arte y ‘la amabilidad de los extraños’. Almodóvar puede haber madurado a una edad mediana, pero sus personajes son aún más viscerales que nunca [...] Divertida y profunda, la película sigue los caminos que esas mujeres emplean para salvarse las unas a las otras. Esto es humanidad en drag: la apasionada redefinición de los valores humanos por Almodóvar”.

⁹⁹ No original: “*Todo sobre mi madre*” es vista por muchos como el éxito supremo en la carrera de un director cuya personal habilidad de casar drama y comedia nunca se ha ejercitado con tan gran efecto”.

Eu nunca tinha pensado nesse filme do Almodóvar para apresentar o conteúdo “família”, mas faz muito sentido, porque esse filme tem muitas questões relacionadas a essa temática, apresentando uma que é distinta do padrão que se imagina, como mãe, pai, filhos... Na sala de aula tem várias alunas com pais solo ou mães solo ou aqueles que vivem com avó. São vários contextos diferentes e consegui discutir isso com minhas alunas.

A IMAGEM 3 é uma das atividades, baseada na que você me mandou, que desenvolvi com uma das minhas turmas de espanhol na escola pública em que leciono.

Imagem 3 – Atividade “Personagens e suas relações”



Fonte: Meu acervo de pesquisa.

A IMAGEM 3 é a fotografia que tirei da lousa em uma das aulas em que fizemos a atividade dos personagens do filme *Todo sobre mi madre*, do Almodóvar, e suas relações. No centro está Manuela. No lado direito superior, o nome Huma está ligado ao centro por uma linha de amor e afeto. Logo em baixo, Agrado está relacionada a Manuela com amor e afeto e com Huma por amor, afeto e amigos. Agrado também está ligada a Hermana Rosa, que está mais em baixo a esquerda, por amor, carinho e amigos. Manuela se relaciona com Esteban filho (2º), escrito em baixo mais a direita, por amor e afeto, da mesma forma que Esteban filho (1º), que está na parte superior a esquerda. Manuela está ligada a Lola, a esquerda, por ódio e carinho, enquanto a segunda também

está ligada com Hermana Rosa por mais relações. Manuela e Hermana Rosa mantêm uma relação de amizade e irmandade.

Além de família, debatemos questões de gênero e sexualidade e foi muito importante promover essas discussões. Senti que há uma necessidade de ter espaço nas aulas de espanhol com pré-adolescentes e adolescentes para debater essas questões, já que as alunas contaram que não é algo que elas fazem geralmente na escola. Precisamos conversar na escola questões como preservativo, Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) e sexualidade! Então, foi muito importante trazer o filme, pois conseguimos fazer todas essas discussões a partir dele, que possibilitaram também que as estudantes pudessem falar de suas próprias experiências. Essas discussões deram ânimo para seguir debatendo nas outras aulas e criou intimidade com as alunas. Por isso, te agradeço por tudo que você indicou e sugeriu, por tudo que consegui fazer nas minhas aulas de espanhol.

Abraços,
Sarah Wolf

De: mayara.sataka@unesp.br

Para: sarahwolf@email.com.br

Assunto: Re: Re: CINE DEBATE com *Todo sobre mi madre*

Hola, Sarah Wolf, querida!

Fico muito feliz com tudo que você me contou! Eu não imaginava esse percurso que iríamos percorrer na época em que li seu relato autobiográfico, escrito antes de começarmos o curso. Lá naquele texto, você mencionava séries e filmes como exemplos de recursos tecnológicos utilizados por você como professora de espanhol, mas como você mesma me contou em um dos e-mails, você pensava em apresentar esses recursos nas aulas apenas como uma recomendação e, na verdade, você conseguiu vivenciar aulas com filmes. Reconheço, então, sua história como a de uma professora buscando utilizar filmes nas aulas de espanhol em sua potencialidade para ensinar e aprender.

Você afirmava que tinha uma visão estrutural de aula de língua, mas entendo que o que você me conta sobre suas experiências em sala de aula com os filmes se distancia,

ao menos em partes, dessa perspectiva. Você promove discussões relevantes social e culturalmente e que fazem sentido na vida das aprendizes da língua. Concordo com você que precisamos debater gênero, sexualidade, educação sexual, e tantos outros temas transversais, na escola, e acredito, assim como você, que mais especificamente a sala de aula de língua é um espaço propício para isso. Afinal, ensinar língua está longe de ser ficar apresentando uma estrutura linguística, em uma visão de língua distante da vida.

Como professoras, talvez fosse mais fácil *passar* filmes em língua espanhola em nossas aulas. O verbo é mesmo “passar”, porque poderíamos apenas exibir a obra, sem discutirmos nada com as estudantes. Seria apenas um passatempo ou um entretenimento no curso de línguas. Além disso, por se tratar de uma de LE, poderíamos apresentar uma produção multimidiática como fonte de insumo linguístico, para escutar uma pessoa proficiente falando. Seria possível também mostrar como curiosidade cultural, com a possibilidade de apresentar uma visão essencialista e até mesmo preconceituosa de cultura no ensino da língua. No entanto, buscamos viver histórias como professoras de línguas usando recursos multimidiáticos que se diferem das que mencionei. Eu realmente sou uma entusiasta de entendê-los como textos multimodais que possibilitam uma diversidade de trabalhos com a leitura e a interpretação na aprendizagem da língua-alvo; aliás, oportunizando uma aprendizagem próxima da vida.

Por fim, Sarah Wolf, preciso comentar sobre o que você contou de que promover debates a partir do filme *Todo sobre mi madre* possibilitou que as estudantes falassem de suas próprias experiências, em que vocês conseguiram construir uma intimidade que perdurou as aulas seguintes. Fico feliz que uma sequência de aulas e atividades focadas em filme tenha oportunizado um espaço de confiança mútua entre você e as suas alunas. Por outro lado, fico honrada de você se sentir à vontade para me contar como foi viver o Cine Debate nas suas salas de aula. Também fico feliz e honrada em saber que o curso que você fez comigo foi focado para que você conseguisse atuar no Ensino Remoto Emergencial, mas você levou esses aprendizados para continuar atuando como professora em serviço na modalidade presencial, quando o distanciamento social da pandemia já havia acabado.

Beijos,
Mayara

Por fim, apresento a seguir uma imagem-palavra sintetizando os sentidos compostos por mim e por Sarah Wolf das histórias narradas nesta subseção. Como já mostrado anteriormente, no lado direito, há a minha voz como professora-pesquisadora, já no lado esquerdo, está a voz de Sarah Wolf, professora-licencianda participante desta pesquisa.

Parece que o CINE DEBATE

Foi importante pra você

Na sua vida

Como professora

De espanhol

Em constante formação

E transformação

O que o CINE DEBATE foi

Na nossa relação?

O CINE DEBATE foi

Um trabalho conjunto

Você compartilhou sua ideia

De como aplicar cinema em aula de língua

No curso que é da sua pesquisa

Eu apliquei na minha sala de aula

Juntando a minha própria perspectiva

De como ser professora

Duas professoras de espanhol

Eu, uma professora na sala de aula de espanhol

Você, uma professora-pesquisadora da investigação

Produzimos um trabalho conjunto

Fomos nos desenvolvendo

Como professoras

Juntas
No entremeio das histórias
De nossas vidas

Por fim, a próxima subseção encerra esta seção dedicada às histórias de Sarah Wolf e, nela, são abordadas questões como o poder e controle discutidos em nossa relação.

4.4 O poder e o controle da professora é um elástico

“[...] Foi bem importante reconhecer que nem sempre estaremos no controle de tudo e que podemos aprender com a própria prática [...]” (Diário reflexivo de Sarah Wolf, 30 jul. 2020).

Essa é uma das afirmações de Sarah Wolf em seu diário quando estávamos vivendo o curso e entendo essa seja a tônica desta seção. A seguir, apresento a narrativa de Sarah Wolf, na forma de conversas de áudio, como em aplicativos de comunicações.

Eu: Oie! Como você tá? Queria te contar uma coisa. Com toda a intimidade e confiança que temos entre nós, posso compartilhar com você minhas inseguranças... Algumas vezes, quando eu perguntei pra você e pras outras participantes o que vocês aprenderam no curso e o que vocês achavam dele, eu ficava um pouco apreensiva ou ansiosa com a resposta de vocês. Sabe por quê? Porque eu já conseguia reconhecer diversas “falhas” no curso, muita coisa que eu podia ter feito diferente... E aí eu me sentia mal, culpada, porque eu ficava pensando... Se vocês aprenderam alguma coisa mal, então a culpa das professoras que vocês se tornaram era minha, já que eu que era a professora do curso de formação que vocês fizeram.

Sarah Wolf: Não, Mayara, como assim?! Não era sua responsabilidade! Tem coisas que não estão na nossa alçada, Mayara. Isso é querer controlar tudo demais, até o que a gente entendia ou aprendia no curso. Na verdade, cada uma entende da forma que pode, quer, se dedica... Da bagagem que traz. Você também tá sendo contraditória com a metodologia e a abordagem que você adotava no curso como professora. A gente como aluna tinha bastante autonomia nas aulas, pra ir atrás das próprias ferramentas que queríamos usar como professoras... Você fazia perguntas abertas, sem dar resposta pronta... A gente pôde escolher tanto as tecnologias quanto a abordagem depois do curso pra ir pra nossa sala de aula.

Eu: Que vergonha! Você tem razão... Eu tô sendo contraditória comigo mesma... É que eu sou muito controladora, sabe? Eu tô aqui pensando e eu acho que o poder e o controle da professora é um elástico! Às vezes aperta demais... Outra vezes afrouxa... Mas pode ser muito flexível também.

Sarah Wolf: Eu concordo! Eu acho que é um elástico mesmo. Eu também sou controladora como professora. Eu fico me perguntando “como será que vai ser agora, que eu não tô no controle das situações?”. A gente no fundo quer ficar no controle de tudo, mas a verdade é que não podemos mudar ou mandar nas outras pessoas.

Eu: É verdade, Sarah Wolf! Você já tinha me contado das suas preocupações quando você começou a atuar no projeto de extensão e, ao mesmo tempo, soube que precisava dar aulas no Ensino Remoto Emergencial. Talvez fosse a insegurança de uma professora iniciante. Mas eu também tava preocupada e insegura como professora. Nós duas estávamos iniciando de alguma forma.

Encerrada esta última subseção dedicada às histórias vividas e contadas por Sarah Wolf, na próxima seção, são narradas as experiências de José S., o outro professor-licenciando participante desta pesquisa.

5 AS HISTÓRIAS DE JOSÉ S.

José S. era um dos licenciandos de Letras que integrava o CLDP como professor de espanhol em 2020 quando houve a proposta para que eu ofertasse um curso de formação para uso de TDICs. Assim, ele se tornou participante desta pesquisa e pudemos desenvolver uma relação no decorrer das experiências que vivemos juntos tanto no curso em que ele foi meu aluno quanto depois quando conversávamos sincrônica e assincronamente por videochamadas ou mensagens no WhatsApp. José S. engajou-se comigo em viver, contar e recontar suas histórias de experiências no curso e são elas que estão narradas nas subseções desta seção. Assim como na seção anterior e como já comentado na Seção 2, formas podem ser adotadas para narrar histórias. Tais formas, nas próximas histórias, são, o já utilizado, e-mail, além de poemas em palavra-imagem.

5.1 “O curso de formação para uso de tecnologias digitais complementou a minha formação”

Usar tecnologias digitais no ensino
Requer capacitação de professoras

Uma nova realidade
Ensino Remoto Emergencial
Do presencial ao on-line

O curso de formação para uso de TDICs
Complementou a minha formação
Com Teoria e Prática juntos

Pude
Continuar amadurecendo
Como professor

Em continuidade a narrativa de José S., conto as experiências vividas partir de e-mails, ora com minha voz ora com a voz dele.

De: mayara.sataka@unesp.br

Para: jose_s@email.com.br

Assunto: Antes e depois do curso

Olá, José S., como você está?

Espero que esteja bem e com saúde!

Minhas primeiras impressões sobre você começaram a se formar quando comecei a ler o relato autobiográfico que você escreveu e me enviou por e-mail logo depois de ter aceitado a participação na pesquisa do meu doutorado. Você escreveu seu texto em uma linguagem formal e acadêmica e já fiquei imaginando que aluno dedicado que você poderia ser na graduação e posteriormente se tornaria na pós-graduação. Mas, além disso, já comecei a considerar que você era um professor-licenciando com uma maturidade para dar opiniões sobre o uso de TDICs na Educação.

Nesse texto, você me contou algumas experiências de tentativas de uso de algumas ferramentas on-line nas suas aulas de espanhol no CLDP, como o Google Classroom, para disponibilizar arquivos e/ou avisos, e que as estudantes não aderiram muito ao uso desse AVA. Você também narrou que atividades dinâmicas on-line nunca tinham sido propostas por você nas suas aulas e que todas elas eram impressas e disponibilizadas na aula, que era presencial até aquele momento. Por outro lado, você mencionou que usava o computador disponibilizado na sala, e os celulares eram utilizados para consultas rápidas durante as atividades. Eu noto sua maturidade nesse relato, porque ao me contar sobre sua relação tanto como aluno quanto como professor com o uso de ferramentas tecnológicas, você conseguiu identificar e avaliar esse uso, ponderando sobre a presença ou ausência de tentativas suas de aplicação pedagógica com esses recursos.

Você concluiu o seu texto escrevendo sobre seu entendimento sobre as TDICs utilizadas no ensino línguas. Você afirmou que esse uso precisava ser sempre bem elaborado, como por exemplo, por meio da capacitação de professoras para essa utilização, para que elas pensem e compreendam questões, como por exemplo, quais ferramentas são apropriadas para cada tipo de atividade. Outro comentário que me chamou a atenção é que você pontuou que ainda estávamos dando pequenos passos na temática do uso de TDICs no ensino e aprendizagem, no ponto de vista da prática. Além disso, de que, com a nova

realidade que se apresentava, ou seja, o Ensino Remoto Emergencial em razão da pandemia, via-se a necessidade do uso das tecnologias como única saída possível para as aulas acontecerem. Você expressou que esse contexto nos permitiria dar passos significativos com discussões mais aprofundadas dos recursos tecnológicos em aula e fora dela.

Ler e reler seu relato autográfico diversas vezes, especialmente depois da conclusão do curso de formação para uso de TDICs, ainda me causa surpresa, porque me parece que você tinha clareza de compreensão do contexto que estávamos vivendo. Me parece que você observava a contraposição de sua experiência como professor de espanhol no projeto de extensão em um ensino presencial, sem muito uso de ferramentas tecnológicas virtuais, para um ensino on-line mediado por tecnologias digitais imposto pela pandemia. O tom utilizado por você nesse relato para me contar sobre essas questões não me aparenta ansiedade ou desespero. Entendo que você estava disposto a aprender a utilizar esses recursos para começar suas aulas on-line no projeto, inclusive porque sua descrição sobre a capacitação de professoras me lembra a motivação para o surgimento do curso que ministrei para vocês.

Fico me perguntando, diante disso, qual é a sua compreensão sobre o curso na sua vida como um professor de espanhol que estava em formação inicial.

Abraços,

Mayara Mayumi

De: jose_s@email.com.br

Para: mayara.sataka@unesp.br

Assunto: RE: Antes e depois do curso

Oi, Mayara, tudo bem?

Quando eu penso na relevância do curso na formação para o uso das ferramentas digitais na educação, considero que todo o curso, com os textos teóricos, junto às discussões em grupo, os recursos didáticos e autênticos, complementaram a minha formação acadêmica. Vivíamos uma situação de restrição social imposta pela COVID-19; assim, a adaptação e/ou adequação

do ensino nesse contexto não fluiu facilmente. Os exemplos dessa situação são: 1) a falta de formação de professoras e licenciandas; 2) a necessidade de adaptação à nova rotina de trabalho e estudos dos docentes e discentes; 3) a busca pela democratização do acesso ao Ensino Remoto Emergencial. Dessa forma, a base teórica que vocês nos trouxeram, bem como as discussões e os trabalhos em grupo, foram relevantes para me capacitar tanto na prática quanto na teoria.

Essa capacitação pôde me passar uma segurança desde a primeira aula síncrona, quando nós debatemos questões como: 1) O que é e como acontece o Ensino Remoto Emergencial; 2) Quais são as estratégias metodológicas do ensino e aprendizagem do ensino presencial que nós teríamos que nos (re)adaptar; 3) Quais são as diferenças entre o Ensino Remoto Emergencial, a EaD e o ensino presencial? Nós estávamos em meio a uma grande discussão — e confusão também — do que era Ensino Remoto Emergencial ou EaD... Havia uma discussão se o ensino presencial era mais válido que o ensino presencial, se o Ensino Remoto era apenas emergencial e se ele iria continuar depois que a pandemia acabasse ou não.

No decorrer do curso, nós estudamos perspectivas on-line ou presencial de ensino e aprendizagem, assim como as metodologias de ensino e as adaptações, mudanças e novas formas de ensino na transição do presencial para o on-line. Essas discussões complementaram a minha formação acadêmica, uma vez que considero que entrei no curso muito “cru”. Digo isso, pois, na universidade não tivemos discussões teóricas que nos alicerçassem sobre o Ensino Remoto Emergencial ou a EaD, por exemplo.

Em meio a todas essas questões planteadas, considero também que o curso foi pertinente para que eu pudesse amadurecer criticamente. O embate latente foi para além da democratização educacional e metodologias de ensino. O discurso que prevaleceu foi o de aclarar que o trabalho, embora emergencial, desenvolvido a fim de mitigar os impactos da pandemia, poderia ser de qualidade. Entendemos que propor um curso de Ensino Remoto Emergencial não seria apenas “transpor” as metodologias do ensino presencial ou se utilizar dos recursos tecnológicos (*slides*, Google Meet, videoaulas, formulários, Classroom, etc.) com a mesma didática de um modelo presencial

de aulas. Assim, posso inferir que o curso complementou a minha formação como professor.

Diante dos pontos levantados, concluo que embora eu seja de uma geração de professoras que nasceu imersa no avanço da tecnologia e a domine, talvez, mais facilmente, considero que a formação que o curso me proporcionou foi pertinente para, mesmo em um contexto remoto, fortalecer a minha identidade e profissionalização docente.

Atentamente,

José S.

De: mayara.sataka@unesp.br

Para: jose_s@email.com.br

Assunto: RE: RE: Antes e depois do curso

Olá, José S., tudo bem?

Fico feliz em ler o seu e-mail tão potente de questões atuais importantes da Educação. Eu concordo com você, José S., sobre a relevância de um suporte teórico para discutirmos sobre o ensino e a aprendizagem mediados por tecnologias digitais. Assim como você, eu também percebo que estávamos, na época, em meio a uma grande confusão terminológica e conceitual. Muitas pessoas, mesmo que pertencentes da Educação, se posicionavam levemente contra ou a favor do Ensino Remoto Emergencial ou da EaD, sem embasamento ou estudo, ainda que haja hoje uma vasta experiência e literatura a respeito do uso de TDICs na Educação. Por isso, fico feliz que você tenha mencionado essas questões, porque, a partir do curso, você pôde acessar e construir um suporte teórico e, ainda, elaborar opiniões fundamentadas teoricamente sobre o contexto que estávamos vivendo naquele momento.

Outra questão que me chama a atenção do que você me contou é de que você, no meu entendimento, não separa a teoria e a prática na docência. Você expõe a contribuição do curso na teoria e na prática na sua vida como professor de espanhol em formação, já que você destaca muito o suporte teórico, mas também menciona que o curso possibilitou que você pensasse no que fazer quando estivesse em sala de aula de forma on-line.

Por fim, fiquei pensativa nos termos que você utilizou, “cru” e “amadurecer”, para referir-se a seu desenvolvimento. Fico honrada em saber que você entenda o curso como um espaço para amadurecer; eu também pude crescer muito naquele curso no momento específico que estávamos vivendo. Mas cru tem o sentido de sem preparo. Respeito que você se sentisse despreparado para começar a lecionar virtualmente, como também me sinto despreparada em muitas situações profissionais e acadêmicas. No entanto, acredito que você não estava totalmente cru, ou seja, completamente despreparado, porque você já tinha vivido várias experiências de vida e composto diferentes conhecimentos que te permitiram viver o curso podendo amadurecer ainda mais. Talvez o curso tenha sido um potencializador para seu amadurecimento, mas o processo foi seu, de modo único e singular, porque é você, com as histórias que te constituem e em meio a quem você era e estava se tornando.

Abraços,

Mayara Mayumi

Na próxima subseção, continuo contando outra história de José S., que está relacionada às atividades do curso.

5.2 Vivendo as atividades síncronas e assíncronas do curso

Nesta subseção, as histórias continuam sendo narradas na forma de troca de correspondências por e-mail.

De: jose_s@email.com.br

Para: mayara.sataka@unesp.br

Assunto: Atividades do curso

Olá, Mayara, tudo bem?

Vou te contar um pouco do que me lembro do curso e que me marcaram como aluno e professor. Essas questões foram importantes para

mim, tendo em vista as dificuldades, as inseguranças e os medos que eu tinha em relação, principalmente, ao Ensino Remoto Emergencial.

Eu lembro de estar preocupado e apreensivo com as aulas on-line. Como aluno e professor, eu sabia que muitas estudantes não iam abrir a câmera em aula síncrona, por exemplo. Então, eu ficava pensando "será que isso tudo de Ensino Remoto Emergencial vai dar certo?". Hoje essa já é uma questão superada. Considero que essa preocupação que eu tinha estava muito relacionada com o monitoramento de estudantes, com a ideia de que a responsabilidade do ensino depende somente do professor. Porém, nós sabemos que não depende só das professoras!

Uma atividade que realizamos no começo do curso que já começou a me fazer pensar a respeito desse assunto foi a que nós tivemos que gravar um vídeo explicando o conteúdo sobre sala de aula invertida, que nós tínhamos estudado a partir do material de apoio disponibilizado. Esse vídeo era para ser gravado como fosse um Youtuber e, para mim, foi uma atividade nada convencional, diferente e desafiadora. Foi muito interessante sair da zona de conforto fazendo essa atividade, porque tive que falar na frente da câmera, como eu teria que fazer em videoaulas no Ensino Remoto Emergencial. Pude trabalhar outros aspectos que eu não havia pensado antes.

As atividades síncronas nas aulas também foram muito importantes para mim, porque me fizeram pensar sobre o ensino tradicional e a passagem do presencial ao remoto. Nos encontros síncronos, por meio da extensão do Google, Breakout Rooms no Google Meet, muitas vezes, vocês pediam para nós, alunos, nos reunirmos em grupo, discutirmos, e depois voltarmos para apresentar nossas ideias debatidas. Tanto com as aulas do curso quanto com essas atividades que nós fazíamos, eu ficava pensando o quanto, de fato, nosso sistema educacional é passivo. As aulas quase sempre funcionam com a exposição de um tema pela docente e só depois passa para a atividade realizada pelas aprendizes. Eu percebi, depois, que muitas professoras faziam assim no presencial e depois só transpassaram esse sistema para o Ensino Remoto Emergencial. Mas no curso, não era assim que fazíamos, porque nós mesmos conseguíamos abordar o que estávamos pensando com os colegas e socializar com eles sobre o tema da aula.

Para uma dessas aulas síncronas em que fizemos essa dinâmica de nos separarmos em grupos para discutir, nós tivemos que ler, na aula assíncrona anterior, o artigo de Morgado (2001). Com a leitura desse texto pude ter contato com o termo *lurking*, que de acordo com a autora é quando, na sala de aula virtual, as estudantes acompanham as discussões on-line, mas não participam delas. Naquela mesma semana, fiquei pensativo sobre essas atividades interativas síncronas, porque eu sabia que havia certa inibição na integração das estudantes, como eu mesmo tinha. Então, fiquei refletindo em quais pontos me bloqueavam e me faziam ficar em *lurking*. Considerei que podia ser a adaptação de todas as interações comunicativas por videochamadas no novo contexto virtual ou de não se sentir confortável para se expressar com um número de pessoas que não se conhecia. Nas semanas seguintes, vivendo a rotatividade das pessoas para que os grupos não fossem sempre os mesmos, entendi que era interessante, porque permitia interagir com outras pessoas, contudo, um grupo fixo também facilitava no momento de execução das atividades. Então, vi que, quanto aos grupos, havia pontos positivos e negativos para cada organização.

No curso, vocês nos mostraram o uso do Breakout Rooms e comentaram que funcionava para circular entre os grupos, mas que podia também inibir as estudantes. Mas, no meu caso, não achei nada invasivo as professoras entraram nos grupos de vez em quando, porque nos ajudavam a mediar o tempo e a organização das atividades. Da mesma forma, entendia que “nos forçar” a interagir nos fóruns também era muito bom, pois nos ajudava na interação de dicas, conteúdos e discussão de ideias! 😊

Sinto que fui me adaptando e fui percebendo, depois do curso e de começar a dar aulas no projeto de extensão, que o ensino on-line tinha muitos aspectos positivos. No projeto, com a minha dupla Ximena, eu percebi que conseguimos fazer, de modo on-line, o que não conseguíamos no presencial, especialmente por causa das facilidades proporcionadas pelas ferramentas digitais. No curso, nós conhecemos diversos recursos, não só o Meet e o Youtube. Eu pude conhecer várias outras ferramentas, como Flipgrid e o Mentimeter, por exemplo, que usamos nas aulas síncronas e assíncronas do curso.

Atentamente,
José S.

De: mayara.sataka@unesp.br

Para: jose_s@email.com.br

Assunto: RE:

Olá, José S., tudo bem comigo e com você?

José S., tudo o que você me contou é extremamente importante para pensarmos sobre a formação de professoras. Entendi que você foi vivendo o curso e já foi analisando, observando e, sobretudo, aprendendo a como ser professor. Novamente, percebo a relação entre a teoria e a prática nas experiências que você viveu, porque estava em busca de aprendizagens sobre usar tecnologias para lecionar no contexto on-line do Ensino Remoto Emergencial e você se desenvolveu vivendo suas experiências como aluno.

Você mencionou a transição do ensino presencial para o on-line e como o segundo possui uma diversidade de possibilidades por meio das ferramentas digitais. E eu fiquei muito pensativa de ler essas considerações, porque você percebeu que a mera transposição do presencial ao virtual não é pertinente. Por outro lado, ao pensar sobre o ensino on-line, você também repensou os processos educacionais do presencial, considerando que o último tende, muitas vezes, a se caracterizar como um modelo tradicional, em que a professora expõe o conteúdo e as estudantes apenas escutam. Porém, entendo que a variedade de atividades, inclusive utilizando ferramentas digitais, não é uma exclusividade apenas do ensino on-line e que é possível aplicá-las no contexto presencial também.

Abraços,
Mayara Mayumi

A seguir, apresento uma imagem-palavra em que componho sentidos a partir das histórias narradas por mim e José S. nesta subseção. No lado direito, mantenho a minha voz, e no lado esquerdo e com a letra em itálico, está a voz de José S.

Fico instigada a saber
Que experiências e

Ponderações foram
Importantes para você
Como professor
Em formação
Nas atividades
Síncronas e assíncronas
Do curso.

As aulas e as atividades

Me fizeram:

Pensar que

Meus medos e receios como estudante

Poderiam ser os mesmos

Que meus alunos também iriam ter

Quando eu atuasse como professor

No projeto de extensão.

Entender que

O ensino presencial

E também virtual

Muitas vezes têm

Um modelo tradicional.

Mas não precisa ser assim.

Considerar que

É possível

Aprender debatendo

Em grupos

Com colegas

Estudantes como eu.

Perceber que

Há uma diversidade de

Possibilidades

De ensinar e aprender

Por meio das ferramentas

E dos recursos digitais

Que muitas vezes

Não conhecemos.

Tendo contado as experiências vividas por José S. nesta seção, a próxima é dedicada às histórias de Ximena, que também era professora de espanhol do projeto de extensão e é participante desta pesquisa. Ela e José S. eram estudantes de Letras (português/espanhol) do mesmo câmpus universitário e formavam uma dupla para lecionarem a LE no CLDP.

6 AS HISTÓRIAS DE XIMENA

Ximena é uma das professoras-licenciandas do projeto de extensão universitária que foi aluna do curso de formação para uso de TDICs e se tornou participante desta pesquisa. Nossa relação foi se desenvolvendo ao longo do curso e posteriormente a ele, em diversas situações diferentes em conversas individuais e coletivas. Eu me sentia cada vez mais próxima a ela, especialmente porque eu me identificava com as suas histórias acadêmicas e pessoais. A partir de um engajamento mútuo, muitas narrativas foram vividas e contadas, as quais apresento nas próximas subseções. Assim como na seção anterior, adoto formas para narrar essas histórias, que, nesse caso, correspondem a conversas de áudio no WhatsApp, além do e-mail, já utilizado anteriormente. Esses diálogos não são reproduções literais do que conversamos, pois diz respeito às várias histórias contadas ao longo do tempo em nossa relação.

6.1 O curso de formação para uso de tecnologias digitais como um “modelo”

Meu primeiro contato com Ximena foi quando enviei para as professoras-licenciandas de espanhol do CLDP a proposta de participação desta pesquisa. Assim, ela foi uma das estudantes que respondeu ao aceite do TCLE. Depois, quando eu enviei um pedido para que ela escrevesse um relato autobiográfico contando um pouco mais a respeito de sua história, ela rapidamente respondeu com seu texto em anexo. Pelos menos é assim em minha interpretação da nossa troca de e-mails, já que fiz o pedido e em dois dias Ximena já havia respondido. Embora tenha sido um curto período, entre as palavras no corpo do e-mail, ela escreveu:

De: ximena@email.com.br
Para: mayara.sataka@unesp.br
Assunto: RE: Convite para participação em pesquisa
<p>Oi, Mayara,</p> <p>Primeiramente te peço desculpas pela demora, eu tive uns problemas com internet na minha casa e acabei esquecendo. Espero ter conseguido dar clareza das questões que você queria que eu abordasse. Caso ache que faltou algo pode me mandar um e-mail ou mensagem no WhatsApp, não tem problema.</p> <p>Abraços</p> <p>Ximena</p>

Minha primeira resposta a esse e-mail era de que não havia do que se desculpar. Afinal, o que eu honestamente penso é que dois dias não é uma demora para responder com um texto autobiográfico. Assim, já no início de nossa relação, percebi que Ximena era solícita, atenciosa e gentil. Sua atenção é perceptível nos mínimos detalhes, como ao afirmar “Espero que esteja bem!”, quando estávamos vivendo uma pandemia devastadora de COVID-19 em julho de 2020, ou quando ela está aberta para conversar comigo em caso de qualquer dúvida de minha parte, inclusive pelo WhatsApp.

Logo em seguida da nossa troca de e-mails, o curso começou e, posteriormente a ele, pude conversar com Ximena diversas vezes acerca de seu entendimento a respeito do que o curso foi para ela em sua vida. Passo, assim, a contar as experiências vividas por Ximena, a seguir.

Eu: Oi, Ximena. Tudo bem? Como você tá? Como eu tinha te falado, eu queria conversar com você algumas questões. O curso em que você foi aluna pode ter importâncias diferentes para pessoas diferentes. Então, eu fico me perguntando... O que o curso foi pra você, considerando quem você era e quem você foi se tornando? O curso contribuiu na sua formação como professora? Fique à vontade para me responder da maneira que desejar.

Ximena: Oiiii, Mayara! Tudo bem! E você? Saudades! Então... Quando eu comecei o curso, eu tinha muitas dúvidas em relação ao Ensino Remoto Emergencial, tipo, “como é que eu vou dar aulas?”, “como vai ser?”, porque eu já era professora no presencial, mas a gente ia começar a dar aula no Ensino Remoto... Então, eu comecei o curso sem nenhuma ideia de como era uma aula remota. Não tinha nenhuma referência, até porque a Universidade é presencial e as aulas ainda não tinham retornado. Por isso, o curso foi um divisor de águas pra mim, porque serviu como um norte, um modelo, pra que eu e o José S. pudéssemos dar as nossas aulas no CLDP.

Eu: Ximena, você me deixou cheia de curiosidades! Como assim o curso serviu como um modelo, um norte pra você? Em que sentido? De que forma?

Ximena: Sim, o curso foi como um modelo pra mim! Eu ficava o tempo todo observando vocês e pensando como eu faria quando eu estivesse dando minhas próprias aulas como professora. Apesar das aulas não serem de LE, eu ficava pensando, por exemplo, “como eu posso usar essa ferramenta pra dar as minhas aulas de espanhol?”, ou “como vou manejar o tempo das aulas síncronas?”, ou “como vou me organizar para dar aulas?”.

Ximena: Eu tava apreensiva, mas eu via que vocês estavam conseguindo se adequar ao momento que passamos. Eu também ficava observando como vocês lidavam com as dificuldades que vocês tinham como professores, então, por exemplo, uma dificuldade identificada por vocês era de que vocês eram apenas dois professores e não conseguiam dar todos os *feedbacks* de atividades, acompanhar e responder fóruns, ler diários, etc., já que eram muitas alunas. Então vocês chamaram mais uma professora pra contribuir com o curso. Outra coisa que eu observei também foi que a cada aula, vocês sabiam manejar melhor o tempo pra usar os recursos, pra fazermos as atividades on-line...

Ximena: Eu tinha muita admiração pela forma com que vocês conduziam tudo. A preparação das aulas e o seu empenho passavam confiança. Vocês se adequavam às dificuldades das estudantes. As aulas também tinham muitas reflexões e perguntas, muitas delas sem respostas prontas ou já formuladas. Você fazia uma pergunta e a minha cabeça já expandia, fazia minha cabeça explodir.

Eu: Ximena, fico feliz que o curso tenha sido um espaço de tantas aprendizagens pra você. Você fazia a sua observação como aluna de como eu agia como professora pra pensar na sua própria prática também. Então, com o que você me contou, fiquei pensando que você era uma aluna nesse curso bastante atenta, com uma sensibilidade aguçada como professora, pra aprender vivendo no curso a partir de diferentes aspectos. Você foi uma aluna que se dedicou a pensar por meio das discussões nas aulas, mas você também observava a organização de cada aula e do curso, os recursos tecnológicos utilizados em cada momento, as atividades preparadas e a minha própria prática como professora, como a maneira que eu conduzia o debate...

Ximena: Sim, exatamente! Eu ficava pensando, então, que a sala de aula tem que ser um lugar para aprender de tudo e para fazer pensar... A sala de aula tem que fazer expandir a mente e não ficar apenas limitado, despertando, assim, também a curiosidade. Eu me sentia instigada nas aulas, me sentia bem! Eu ficava curiosa pra aprender. Também penso que eu fico desconfiada com gente que tem muita resposta... E você não trazia resposta pronta, você fazia perguntas pra fazer pensar... Eu ficava pensando em tudo que discutíamos e tinha vários *insights* durante as aulas.

Eu: Parece então que agora estou começando a compreender o que você está se referindo como “modelo”, já que você usava como a base a qual podia observar, se espelhar, questionar, se inspirar, e um “norte” para se orientar e se direcionar. Confesso que eu fiquei um pouco pensativa com a sua definição do curso como um “modelo”, “norte” ou “divisor de águas”, porque essas palavras podem carregar um significado de algo restritivo, com um sentido de mera reprodução, como uma fôrma a se encaixar. Mas quando você também me conta que a sala de aula do curso fazia sua cabeça expandir, entendo que você não percebia o curso como uma reprodução a se fazer, porque você pensava todas as questões do curso, com o seu desejo de se engajar e aprender, passando pelo seu discernimento e criticidade.

Ximena: Siim! Eu não digo que o curso foi um “modelo” ou um “divisor de águas”, como se tivesse tudo mudado em um toque de mágica, mas porque quando eu olho para trás, eu vejo que foi um momento de muito amadurecimento, muito crescimento pessoal e acadêmico! E também eu penso que não existe uma receita de como dar aula e a gente debateu isso no curso! É como vocês comentaram já em uma das últimas aulas e me marcou muito. Vocês afirmaram algo como “a experiência é um processo de reflexão, quanto mais refletimos, mais aproveitamos a experiência”. Essa fala remete a questão que discutimos em todo o curso sobre o fato de que as aulas on-line ou presencial não terem receita.

Ximena: Pensando nisso, entendi que era importante refletir sobre as experiências que vivemos e analisar o que aplicamos e o que utilizamos em sala de aula, pensando se foi satisfatório ou não e se é possível mudar e melhorar. Se pensamos no que vivemos, podemos aprender mais como professoras. Eu acredito que a professora está em constante formação... Está sempre podendo aprender mais!

Eu: Exatamente! Não tem receita de aula para seguirmos, mesmo que a gente se inspire em professoras e em cursos. E também penso que é pensando no que vivemos que conseguimos compreender o que podemos mudar, melhorar, transformar. Aproveito nossa troca de mensagens pra te agradecer pelo que você contou de sua admiração e confiança. Posso afirmar com tranquilidade que são mútuas!

No imagem-palavra, a seguir, sintetizo alguns dos sentidos compostos por Ximena e por mim sobre as experiências que vivemos no curso. Do lado direito, está a minha voz; no esquerdo com letra em itálico, a voz de Ximena.

Eu me pergunto muito
O que o curso
Foi na sua vida?

O curso de tecnologias foi
Divisor de águas
Modelo
Norte
Inspiração e admiração

Espaço de questionamento

E muito pensamento

Com a cabeça expandindo

E explodindo em insights

O curso de tecnologias foi

Dedicação

Crescimento

Amadurecimento

Pessoal, acadêmico, profissional

Continuando as histórias de Ximena, na próxima subseção, dedico-me a narrar a compreensão que Ximena possuía sobre o uso de TDICs no ensino e aprendizagem e passou a ter ao longo do tempo.

6.2 A compreensão de Ximena sobre o uso de tecnologias digitais no ensino e aprendizagem

Como na subseção anterior, sigo narrando as histórias de Ximena em forma de áudios de aplicativo de comunicações.

Eu: Oi, Ximena! Como você tá? Eu queria conversar com você sobre o que você pensava, ao longo do tempo, sobre o uso de tecnologias digitais como professora de línguas. No seu relato autobiográfico, aquele texto que você escreveu antes da gente começar o curso, você mencionou alguns recursos tecnológicos e ferramentas que você usava pra estudar ou utilizava como professora em sala de aula. Você mencionou algumas tecnologias ou recursos como celular, notebook, vídeos no Youtube, séries espanholas e hispano-americanas e redes sociais, como Facebook e Instagram... Como professora, você também comentou que fazia uso de computador, caixa de som e *slides*.

Eu: Fico pensando se você passou a pensar em outros recursos tecnológicos ou se manteve o mesmo posicionamento. Como você entende que concebia o uso das tecnologias digitais no ensino de línguas antes do nosso curso? Sua compreensão mudou ou se manteve conforme você foi sendo aluna do curso?

Ximena: Então, Mayara, quando eu comecei o curso, eu achava que pra dar uma aula on-line eu tinha que utilizar um monte de ferramentas e plataformas, eu ficava preocupada de que eu tinha que ser super inovadora... Naquela época, eu achava que ser inovadora era dar aulas bem interativas com ferramentas que tornassem as aulas atrativas. Isso para mim era “uma aula ‘chique’”. Mas ao longo das discussões e atividades do curso e depois, quando eu mesma comecei a dar aulas de espanhol no projeto no segundo semestre, eu aprendi que não preciso usar tantas ferramentas e plataformas assim.

Ximena: Fui percebendo com o tempo que não basta usar a tecnologia e parecer uma aula chique. O uso da tecnologia precisa fazer sentido! Até porque, quando a gente usa esses recursos, não basta saber usar como professora, temos que apresentar às estudantes também, pra eles aprenderem a usar! A gente, como professora, que é responsável por ensiná-las a como usar a plataforma ou a ferramenta nas nossas aulas. Então, por exemplo, não adianta usar váaaarias ferramentas, tipo Padlet, Mentimeter e outros, mas se perder no meio da explicação de como usar, perder tempo, frustrar as alunas, caso elas não entendam como usar. Às vezes, é melhor usar só uma ferramenta, com aprendizes de LE que aproveitem a aula, aprendam, sem frustrações e com uma boa organização do tempo para poder explicar como se usa a ferramenta antes de usá-la.

Ximena: A primeira vez que pensei em todas essas questões foi no curso. Lembro que quando eu fiz aquela atividade de preparação de plano de aula, eu coloquei *muitas* plataformas diferentes em um único plano. Então, o *feedback* que você me entregou depois foi com um comentário tipo “será que você vai conseguir usar TODAS essas ferramentas?”. Lembro que essa pergunta bastou pra eu perceber que o que eu tinha proposto não era possível e nem fazia sentido.

Eu: Entendi, Ximena! Que interessante o que você tá me contando, porque você mostra uma preocupação pedagógica ao usar essas tecnologias digitais nas aulas como professora! Realmente, essa questão é algo que discutimos no curso, porque a gente estudou que esse uso das tecnologias deve ser pensado como parte da preparação de aula da professora, né? Como quais são os objetivos, as funções, as possibilidades que podem ser trabalhadas, em que parte da aula... Tudo isso deve estar na mente da professora ao utilizar determinado recurso em uma aula. Isso está longe de ser só um enfeite nas nossas aulas ou só uma coisa chique que pareça interativa! Concordo com você!

Eu: Mas lá no relato autobiográfico que você escreveu antes de começar o curso, você já sinalizava sua concepção de que o uso das tecnologias digitais dependia da aplicação pela professora e que não significava modernizar o ensino ou torná-lo mais divertido.

Eu: Você escreveu inclusive que o uso de tecnologias dependia da forma como é aplicada nas aulas, para obter bons resultados, pois se não bem utilizada, pode ser um malefício. Entendi que o que você se referia como bons resultados seria aproveitar o potencial do uso de tecnologias, já que em seguida você mencionou que as ferramentas ajudam e podem tornar a aprendizagem mais divertida e motivar as estudantes.

Eu: Então apesar de você ter comentado essas questões lá no relato, você não deixava de também se preocupar de que, como professora, você teria que usar váaaarias ferramentas, quantitativamente. Acho que o curso pode ter te ajudado pra te dar uma acalmada nessa pressão, de que a gente não tem que fazer até o que a gente não sabe como professora. Essa autocobrança de ser uma professora que sabe muito, que não tem dúvidas, que domina vários recursos tecnológicas, ou seja, uma super-professora que dá uma aula chique. Mas a gente não precisa saber tudo desde o início, a gente pode ir aprendendo junto com as estudantes...

Na palavra-imagem, a seguir, apresento um poema com palavras e frases presentes nesta subseção, apontando interpretações possíveis sobre as concepções de Ximena acerca do uso das TDICs no ensino e aprendizagem.

Antes:

Aula chique

Super interativa e atrativa

Várias ferramentas diferentes

“Será que você vai conseguir usar TODAS essas ferramentas?”

Depois:

Preocupação pedagógica

Ferramenta digital e aula

Que tenham sentido,

para as alunas

aprenderem!

Navegando ainda entre as experiências e compreensões de vida de Ximena, na próxima subseção, apresento uma tensão que surgiu ao longo do curso de formação e depois que ele se encerrou.

6.3 “Como adaptar as aulas tão legais do Ensino Remoto Emergencial ao presencial?”

Como nas subseções anteriores, mantenho a forma de conversas de áudio no WhatsApp para contar as experiências de Ximena nesta seção.

Eu: Oi, Xi, tudo bem? Continuando nossas conversas... Me lembrei de que você já havia me contado que quando você soube que as aulas do CLDP voltariam e passariam a ser on-line, você ficou muito preocupada. Como você mesma explicou, você tinha muitas dúvidas de como seria, até porque você não tinha nenhuma referência de como ser professora no Ensino Remoto Emergencial. Você nunca tinha sido nem aluna nem professora em contexto on-line. Então, como você entende o seu processo formativo nesse momento singular que estávamos vivendo?

Ximena: Oi, May! Claro, vamos continuar conversando! Então, sobre o que você comentou, né? Por causa da pandemia e do Ensino Remoto Emergencial, eu precisei aprender muitas coisas... Então, depois do curso, eu comecei a dar as aulas no projeto de extensão e, ainda durante a pandemia, eu ficava pensando: Como vai ser quando voltarmos ao presencial? Eu ficava preocupada com várias perguntas em minha mente, tipo “como vamos conseguir adaptar as nossas aulas tão legais do remoto ao presencial?”. É engraçado, porque, antes, no começo da pandemia e do Ensino Remoto Emergencial, eu estava com medo e insegurança do desconhecido. Mas, depois, acabei, na verdade, me adaptando... Eu não sei se é por causa das especificidades desse momento ou se foi por causa do meu próprio amadurecimento, mas eu percebi que eu consegui me desenvolver muito como professora, como por exemplo, para fazer avaliações mais coerentes, não só uma “provinha”, como fazíamos no presencial.

Eu: É realmente instigante que passarmos pelo Ensino Remoto Emergencial tenha te feito pensar em questões que você antes nunca tinha pensado e que, por outro lado, você continuou se desenvolvendo. Você acabou vivendo o ciclo de, primeiramente, temer o desconhecido, que naquele momento era o ensino on-line, mas, depois, conseguiu se adaptar a ele... Em seguida, o que passou a ser desconhecido, pra você, foi o ensino presencial! É isso, Xi?

Ximena: É, May, na verdade, eu tenho que confessar pra você que “Como adaptar as aulas tão legais do Ensino Remoto Emergencial ao presencial?” ainda é uma questão que fica na minha cabeça... Não consegui chegar em uma conclusão ou uma resposta ainda. Não é que eu tenha um temor, exatamente, com o presencial, mas é que eu me acostumei demais com as aulas on-line! Inclusive, eu penso que é inacessível que algumas instituições forcem aulas presenciais, quando podem ofertar virtualmente, com demandas até maiores, dependendo do caso. Também não é que eu não goste da Educação presencial como professora, mas percebo que usar as ferramentas e plataformas é um pouco diferente em cada contexto. Quando estamos na aula on-line síncrona, geralmente é pelo notebook, então é tão prático já usar as ferramentas na mesma hora... No presencial, estou pensando em usar mais celulares, que quase não usamos muito quando estamos no computador em aula virtual. Enfim, ainda estou pensando em como consigo dar aulas legais no presencial como sinto que consigo no virtual...

Eu: Ximena... Como em outras situações, também não tenho uma resposta para sua pergunta, mas fico feliz que você esteja pensando a respeito disso tudo. Essas perguntas fazem parte das histórias de sua formação e desenvolvimento como professora. Espero que você continue se questionando e amadurecendo como professora. Ainda me chama muita atenção que todas essas experiências foram possíveis por causa da pandemia. Se não tivéssemos vivido o Ensino Remoto Emergencial, fico imaginando se você poderia ter tido a oportunidade de se desenvolver tanto como professora em contexto virtual e, claro, no presencial.

A próxima subseção é a última dedicada às histórias de Ximena. Nela, conto sua transformação como professora em relação a aceitação da mudança.

6.4 Uma professora que ainda precisa aceitar que tudo pode mudar

Diferentemente das subseções anteriores, nesta, a forma em que a história é narrada assemelha-se ao gênero discursivo e-mail, em que alternamos a minha voz e a de Ximena.

De: mayara.sataka@unesp.br

Para: ximena@email.com.br

Assunto: Superorganização

Querida Ximena,

Alguns meses depois que o curso encerrou e você já havia entrado em sala para dar suas aulas de espanhol no projeto de extensão, encontrei-me com você e com as outras participantes em uma videochamada. Nesse encontro, conversamos a respeito de diversas questões sobre lecionar línguas, de modo geral, e sobre o ensino on-line na pandemia. Eu via você cheia de vitalidade, ora pensativa ora com um sorriso no rosto, me contando suas histórias e suas opiniões acerca dos assuntos que abordávamos.

Eu já havia notado o quanto você era organizada e dedicada com as suas responsabilidades como aluna, já que você se engajava em todas as atividades do curso com bastante afinco. Mas confirmei que você também era como professora a partir da sua própria fala nessa conversa. Você se posicionou afirmando:

O José S. contou que somos muito metódicos, mas acho que é um ponto muito positivo. Eu, na verdade, sou o tipo de pessoa que tem agenda assim “tal hora vou fazer tal coisa”. Sou desse jeito... Eu acho que isso é um ponto positivo do nosso curso. E muitas alunas elogiaram de que a gente era organizado, responsável, mas a gente não era só responsável por ser responsável. A gente era responsável porque tinha organização. Isso é algo que tem que ser muito válido em todos os cursos. Eu já passei por situação como aluna que tive professoras muito desorganizadas. Um professor uma vez passou uma atividade avaliativa e não tinha uma orientação de como tinha que fazer. Eu não entendi nada, fiquei completamente perdida. E eu acho que a organização na pandemia tem que ser até redobrada.

Eu me identifiquei muito com o que você me contava. Assim como você, eu sou muito organizada e eu também acredito que a organização é muito importante na nossa atuação como professoras. Mas eu também acredito que além de organizada, eu sou muito controladora, e é algo difícil de ser, às vezes, porque nem tudo acontece da maneira como queremos ou planejamos. O que você pensa hoje a respeito disso?

Abraços,

Mayara Mayumi

De: ximena@email.com.br

Para: mayara.sataka@unesp.br

Assunto: RE: Superorganização

Oi, Mayara,

Eu também acho que somos muito parecidas nesse aspecto da organização. Me identifiquei com o seu curso, justamente porque era muito organizado e planejado. Quando eu era aluna do curso e depois me tornei professora no projeto de extensão nas aulas on-line, eu era, de fato,

extremamente organizada. Eu tinha uma rigidez com a ordem e a organização no que se refere a questões como o planejamento de conteúdo e o que as estudantes tinham que saber até o final do curso. Eu tinha um controle muito grande com a administração do tempo, então, por exemplo, se eu tivesse destinado 15 minutos para a realização de uma atividade, era exatamente aquele tempo que eu ia utilizar, independentemente do que pudesse ter acontecido naquela aula. Eu também era muito exigente com as outras professoras, porque eu desejava que elas fossem organizadas assim. Como professora, eu não queria ser surpreendida, porque eu não sabia como proceder.

Então, hoje, eu ainda sou muito organizada, mas sou uma professora que está aprendendo a aceitar que tudo pode mudar, como aconteceu na época da pandemia. Antes vivíamos o ensino presencial e, naquele momento, se tornou on-line, mudando muito a forma como eu dava minhas aulas. Então, nós podemos nos planejar e nos organizar, mas não significa que tudo vai ocorrer exatamente como planejado. Afinal, planejamento não é controle!

Compreender que tudo pode mudar, para mim, pode trazer temor, medo e insegurança, porque me faz perceber que tenho que repensar minhas aulas, como questões relacionadas a metodologia e abordagem de ensino, em que preciso me atualizar e me adaptar. Porém, eu penso que ser professora é estar em constante formação, então, eu tenho que repensar minha metodologia, analisar o que eu quero, como eu quero, como é o público-alvo que eu tenho. Por isso, deixei um pouco de ser tão rígida com a superorganização que eu tinha, entendendo que ser surpreendida faz parte de ser professora e que quando eu não sei de algo, pode significar que eu estou no caminho certo...

Abraços,
Ximena

De: mayara.sataka@unesp.br

Para: ximena@email.com.br

Assunto: RE: RE: Superorganização

Olá, Ximena, tudo bem?

Fiquei com saudades ao ler o seu e-mail!

Mais uma vez concordo e me identifico com suas palavras. Eu também estou me tornando uma professora que precisa aprender a aceitar que tudo pode mudar. Fico pensativa sobre o seu amadurecimento como professora. Você mudou o seu posicionamento sobre a organização, já que logo depois de já ter terminado o curso, era o que você entendia que era o correto a se fazer: ser extremamente organizada. Mas compreendo que agora você percebe que é necessário estar mais aberta a imprevisibilidade e a espontaneidade como professora.

Por isso, te dedico esse poema em forma de imagem-palavra:

Ximena,
Controle
Superorganização
Planejamento
Podem fazer parte
De nossa atuação.

Mas, Ximena,
Não precisamos ser
Tão rígidas e severas
Conosco mesmas
E em nossa profissão.

Espero que estejamos
Abertas a vivermos
Imprevisibilidade
Espontaneidade
Transformação.

Vamos aprender
A aceitar
Que de repente
Tudo pode
Mudar.

Abraços, Ximena, seguimos conversando 😊

Mayara Mayumi

Com essa subseção, encerro as experiências vividas por Ximena em meio a sua formação como professora. Sendo assim, na próxima seção, teço os fios narrativos que compõem as interpretações das experiências desta investigação.

7 ENTRELAÇANDO OS FIOS NARRATIVOS DESTA INVESTIGAÇÃO

“Desfaço durante a noite o meu caminho.
Tudo quanto teci não é verdade,
Mas tempo, para ocupar o tempo morto,
E cada dia me afasto e cada noite me aproximo”
(Andresen, 1990, p. 226)

Após narrar as experiências vividas por mim, Sarah Wolf, José S. e Ximena, no curso de formação para uso de TDICs, desembaraço e teço os fios narrativos das histórias que vivemos, contamos e recontamos, nesta seção. Na escrita dessas experiências, me defrontei com muitas tensões; fiz e desfiz várias vezes a tessitura que forma esta tese, como Penélope, personagem homérica, no poema de Andresen (1990) da epígrafe que abre esta seção. Penélope, em Odisseia, tecia a mortalha¹⁰⁰ durante o dia e o desmanchava à noite, para ganhar tempo, enquanto esperava pelo retorno de seu marido Ulisses e se esquivava de pretendentes, já que havia afirmado que só se casaria quando terminasse a mortalha de Laertes, seu sogro. O fiar do tempo e da espera em Penélope é, em mim, a busca por entrelaçar, atando e desatando, os sentidos compostos nesta investigação. Diferentemente da personagem, no entanto, o tecer e o desmanchar, nesta tese, não foram para ganhar tempo, senão formar uma tessitura que honrasse as experiências vividas por mim e por Sarah Wolf, José S. e Ximena. Apresento, assim, nas subseções a seguir os fios narrativos trançados.

7.1 Currículos em/no curso

Nesta subseção, o tema central é currículos em/no curso, em que as discussões estão organizadas em duas subseções, as quais são: a) Minha jornada compreendendo o currículo: o correr de experiências; b) Negociando um currículo de vidas: um espelho estilhaçado.

7.1.1 Minha jornada compreendendo o currículo: o correr de experiências

Ao viver e contar as minhas histórias e as de Sarah Wolf, José S. e Ximena, nas seções anteriores, compreendo que o currículo é um fio que perpassa todas essas experiências narradas. Desse modo, nesta seção, busco tecer alguns sentidos sobre o tema currículo relacionados às narrativas desta investigação. Viver e compreender narrativamente esse tema é complexo, pois ele tem assumido diferentes sentidos nas experiências vividas no campo da Educação. O sentido

¹⁰⁰ “Lençol em que se envolve um morto; sudário” (Mortalha, 2023).

mais comum de currículo é o de programa de curso, presente nas escolas, embora não seja a definição consensual na literatura da área (Connelly; Clandinin, 1988). Contudo, Connelly e Clandinin (1988, p. 4, tradução minha¹⁰¹) advertem como os estudos sobre currículo também apresentam similaridades e/ou diferenciações. Segundo o estudioso e a estudiosa, “às vezes, é muito difícil decidir se duas autoras concordam ou discordam uma da outra, pois as palavras podem ser diferentes, mas o significado pode soar um pouco semelhante, ou vice-versa”.

Etimologicamente, a “currículo” vem de *scurrere*, que em latim significa correr, curso (carro ou pista de corrida) (Connelly; Clandinin, 1988; Goodson, 2012). Assim, o currículo foi sendo entendido historicamente desde o começo de sua origem como um curso a ser seguido ou apresentado e, para Goodson (2012), as dificuldades de compreender esse termo já está presente nessa base etimológica. O sentido que o termo, com base no latim, carrega está expressa nas relações de poder que podem existir entre aqueles que são responsáveis por esboçar e definir o caminho a ser percorrido (Goodson, 2012). Observo que a palavra em português “curso” também tem uma mesma base semântica, já que a palavra latina *cursus* significa corrida, marcha, viagem, percurso, rumo, de acordo com o dicionário on-line Priberam (Curso, 2022). A noção de percurso progressivo, ordenado, prescrito e pré-determinado está fortemente presente no que se entende por criar um currículo e viver um curso.

Retomar historicamente as diversas concepções de currículo coaduna o que Goodson (2012) defende acerca da importância de se compreender o currículo de uma maneira que não se ignore sua construção histórica e social. O autor debate que o currículo caminha junto com a invenção da tradição, como com o surgimento da ideia de disciplina – como campo – atrelada à ideia de currículo no final do século XVI, na Suíça, na Escócia e na Holanda, por discípulos de Calvino, importante teólogo da época. Ele também problematiza a relação entre conhecimento e controle, em que a construção de currículo está fortemente relacionada aos padrões de organização e controle social nesse período. Mais tarde, o surgimento da noção de currículo como um construto teórico que está presente até hoje teve como um dos principais responsáveis Bobbit (1918), em sua publicação *The curriculum* (Apple, 1982, 2019; Silva, 2001, 2005). Para Silva (2005), a concepção de currículo de Bobbit é semelhante a uma fábrica, em que prevalece a racionalização dos resultados educacionais. Apple (1982, 2019) também problematiza a visão presente em Bobbit, já que tanto Bobbit quanto W. W. Charters – os primeiros a se nomearem como curriculistas (tradução que adoto para *curriculumists*) – foram influenciados pelo movimento de Administração Científica, quantificação social e o movimento

¹⁰¹ No original: “sometimes it is very difficult to decide whether two authors agree or disagree with one another, since their words may be different but the meaning may sound somewhat similar, or vice versa”.

de eugenia, com o entendimento de que esse movimento se tratava de uma força social progressiva. O controle social, desse modo, era um dos cerne de interesse dos primeiros criadores da noção de currículo, pois a perspectiva ideológica fundante dessa concepção era de eliminação ou marginalização de grupos étnicos ou racializados e suas características (Apple, 1982, 2019).

O currículo, assim, é compreendido ao longo da história como documentos, planos e materiais curriculares pré-concebidos por quem detém o poder para elaborá-los. Penso que essa noção estava fortemente presente nas minhas experiências de me tornar professora nesta pesquisa. No começo do doutorado, eu possuía uma visão sobre o currículo na maneira como eu vivia esse processo formativo para me tornar doutora. Como conto na Subseção 3.1, em “A pesquisa e a vida que eu planejava”, o currículo que eu concebia era aquele que poderia ser pré-determinado e que deveria ser seguido, tendo em vista a importância que eu atribuía ao projeto de pesquisa. O projeto de pesquisa indicava todo o caminho a ser percorrido por mim durante o doutorado, para chegar, então, à linha de chegada, ser doutora. Percebo que havia uma rigidez na forma como eu concebia esse documento, pois, ainda que, como pós-graduanda, eu necessitasse criar um projeto de pesquisa, eu poderia entender que há espaço para imprevisibilidades e surpresas. Nessa direção, o tema da imprevisibilidade e caminho a ser percorrido está presente no meu entendimento de pausa e continuidade do doutorado, quando eu estava cheia de perguntas sobre como prosseguiria com a minha pesquisa em meio ao contexto da pandemia de COVID-19. Desse modo, “deixar o caos passar” para, então retomar minha pesquisa, como narro no tríptico do fim da Subseção 3.1, era compreender que o currículo tinha que ser extremamente planejado e, por isso, eu só poderia continuar depois de ter estabelecido um novo. Na época que eu assumia o currículo apenas como documentos institucionais ou institucionalizados, eu não conhecia a história que essa noção possuía. Por outro lado, eu também não percebia que eu poderia ter outras compreensões de currículo, que fizessem mais jus à perspectiva da pesquisa narrativa, como em Clandinin e Connelly (1992, 1998, 2000, 2015) e Connelly e Clandinin (1988).

Nesse sentido, o currículo é entendido a partir dos conceitos de experiência, situação e educação de Dewey (1997). Por meio de entendimento das concepções deweyana e das ideias de Schwab (1969) sobre o currículo, Clandinin e Connelly (1992, 1998) e Connelly e Clandinin (1988) entendem que não é possível conceber o currículo como uma instrução pré-estabelecida igualmente para que professoras implementem em suas práticas. O currículo, assim, acontece a partir das experiências vividas nas práticas de ensinar e aprender, ou seja, ele não é ou um mero documento pré-concebido ou um resultado, antes ou depois de aulas, mas um “curso de vida”

(Clandinin; Connelly, 1992, p. 393) e, “talvez, curso de vidas” (Clandinin *et al.*, 2006, p. 12). Nesse entendimento, eu não podia pré-estabelecer tudo que aconteceria, pois não tinha nem tenho o controle do curso do mundo, da vida e das pessoas. Quando penso nas minhas experiências iniciais no doutorado, a partir dessas considerações, percebo que não estava aberta a surpresas e a imprevisibilidades. Hoje, entendo que essa rigidez e essa inflexibilidade são incompatíveis com uma compreensão narrativa de currículo, pois, nessa perspectiva, é importante entender a vida sempre em movimento, em constante formação e tornar-se (Greene, 1995). Como afirma Clandinin (2013, p. 205, tradução minha¹⁰²), “compreender as vidas em movimento cria aberturas para o surgimento de novos relacionamentos, para que as vidas se manifestem de maneiras inesperadas e para que a surpresa e a incerteza estejam sempre presentes”. O distanciamento social e a pandemia, que transformaram a minha vida e a minha pesquisa, foram inesperados, e eu não estava aberta para vivê-los, pois eu estava frustrada, decepcionada e em luto com a imaginação de quatro anos que eu possuía e que não puderam se realizar. Por outro lado, reconheço hoje que a pandemia possibilitou que eu vivesse a história de professora de uso de tecnologias digitais lecionando totalmente intermediada por tais tecnologias digitais. Também penso que eu poderia ter entendido aquele momento, naquela época, como mais uma oportunidade de aprendizado como professora e pesquisadora, pois finalmente poderia viver tudo que lia, fichava, referenciava teoricamente e escrevia.

COMO CORRER SE PRECISO DO MEU PERCURSO?

Assim como interrompi o texto, com uma sentença que representa minha angústia de como seguir em frente com um novo caminho, entendo que eu também vivia uma história interrompida (Clandinin *et al.*, 2006; Murphy, 2004) em uma liminalidade (Driver, 2018; Heilbrun, 1999; Turner, 1977). Compreender esse conceito torna-se mais acessível quando recupero o significado da palavra *liminal* em inglês, como sendo “entre ou pertencentes a dois lugares, estados, etc. diferentes” (Liminal, 2023, tradução minha¹⁰³) e referente a algo localizado no limite ou na fronteira. Assim, a “[...] liminalidade é a condição de se mover de um estado para outro sob condições que são, por definição, instáveis” (Heilbrun, 1999, p. 35, tradução minha¹⁰⁴). A noção de liminalidade adotada por Heilbrun (1999) estabelece

¹⁰² No original: “Understanding lives in motion creates openings for new relationships to emerge, for lives to unfold in unexpected ways, and for surprise and uncertainty to be always present”.

¹⁰³ No original: “between or belonging to two different places, states, etc.”.

¹⁰⁴ No original: “[...] liminality is the condition of moving from one state to another under conditions which are, by definition, unstable”.

interlocução com os antropólogos Turner (1977) e Driver (2018). Para o segundo, o ritual, como um espaço liminal, acontece fora da estrutura social, sem as regras e expectativas que impõem os comportamentos. Sendo assim, a atividade ritual acontece nem aqui nem lá, dentro e fora do tempo, caracterizada pela ambiguidade e indeterminação (Turner, 1977). “Por isso, [a] liminalidade é frequentemente comparada à morte, a estar no útero, à inviabilidade, à bissexualidade, ao deserto e a um eclipse do sol ou da lua” (Turner, 1977, p. 95, tradução minha¹⁰⁵). Murphy (2004) em sua pesquisa narrativa de doutorado, e retomada em Clandinin *et al.* (2006), também discute as concepções de espaço liminal e escreve sobre a interrupção de histórias, que incende na tensão de decidir entre duas ou mais histórias, ou seja, entre a que seria “original” e a outra colocada a seu lado. O autor acrescenta que a liminalidade faz parte de viver experiências, embora seja possível mudar de história sem necessariamente passar por esse estado.

Retomando a origem da palavra “currículo” e “curso” do latim, eu havia projetado um percurso, mas quando eu finalmente iria vivê-lo, a história foi interrompida. O espaço liminal entre as histórias que eu poderia e iria viver e não vivi trouxeram muita vulnerabilidade e instabilidade, os quais são próprias das histórias interrompidas e estados de liminalidade (Murphy, 2004). Foi doloroso viver uma interrupção de histórias. Ainda assim, ao assumir um novo trajeto, e mesmo depois de minha entrada e saída no/do campo, eu buscava uma (pretensa) estabilidade. Esses sentimentos eram confusos e complexos, pois o currículo acontecia em meio a toda a complexidade de minha vida. Tais questões estão presentes no poema que escrevi em março de 2021, que apresento a seguir.

O cansaço, a pandemia e a pesquisa

Em vão tento me esconder,
Atrás de palavras belas:
“impecável”, “bonito”, “feliz”.

Mas que palavras escolher
Sequer dizer
Quando a pandemia nos cala?

¹⁰⁵ No original: “liminality is frequently likened to death, to being in the womb, to invisibility, to darkness, to bisexuality, to the wilderness, and to an eclipse of the sun or moon”.

Em exílio na minha casa,
No meu quarto,
Do meu próprio país.

Vivi, respirei e sonhei
o curso de formação.

Nas notícias, na tv
Em todo lugar:
Tristeza, lágrimas, desmotivação.

Dentro de mim também
Esperança e vida no fazer
da investigação.

Cansaço e estímulo,
Dor e esperança,
Vida persistindo em nós.

Segui em frente
Com o (re)nascimento
De professoras.

Uma nova professora brotou em mim
E quis que brotasse
nos meus alunos.

O mundo pode tentar acabar,
Mas vamos seguir
Lutando, ensinando e aprendendo.

Ao retomar a escrita desse texto, reconheço uma grande vulnerabilidade e pretensa estabilidade decorrentes de viver a liminalidade (Driver, 2018; Heilbrun, 1999; Turner, 1977) e a interrupção de histórias (Clandinin *et al.*, 2006; Murphy, 2004). Eu estive em um estado

liminal quando passei de uma história de doutorado para outra, que envolvia uma transformação de minha pesquisa, sem controle para continuar o percurso que havia planejado, uma vez que era impossível mudar o curso da pandemia de COVID-19. Eu buscava uma estabilidade, contrária a vulnerabilidade que vivia, contando para mim mesma que estava tudo bem, e que, “apesar de tudo”, parte de minha pesquisa tinha corrido bem. Afinal, com todas as adversidades, consegui construir um trajeto e correr. Parte da corrida havia acontecido e era tudo que eu gostaria que importasse. Com o tempo, comecei a compreender que o currículo não é nem a linha de chegada, tornar-me doutora, nem as diversas etapas que indicam quanto falta para a linha de chegada, por exemplo, a qualificação. O currículo também não é apenas o curso, o trajeto, porque ele não pode ser pré-estabelecido. Sendo assim, uma compreensão que tenho hoje sobre o currículo é a de *correr* de experiências. A imprevisibilidade faz parte do currículo, bem como a instabilidade e a vulnerabilidade, porque é correndo que se constrói o currículo e só se corre vivendo. Como em um correr em uma corrida, viver o currículo é me permitir ficar vulnerável, instável, cansada, ansiosa com o desconhecimento do percurso e do futuro, e cheia de adrenalina.

Ainda assim, não sei se já consegui superar o luto de outras histórias que eu poderia ter vivido e não vivi, porque a pandemia não permitiu, mas como entendo que o currículo é o correr de experiências, sentir minhas dores, frustrações e instabilidades é também estar viva. Reconhecer, hoje, que há currículo, porque há vida, é um processo de viagem para o meu próprio mundo, no sentido de Lugones (1987), especialmente após ter vivido grande parte de meu processo formativo durante a pandemia de COVID-19, que matou milhares de pessoas em todo o mundo. No entanto, a busca por ter uma percepção amorosa ou arrogante (Lugones, 1987) é cheia de tensões e carregada de indagações que tenho ainda hoje, tais como: Como posso aprender a me sentir mais aberta a viver surpresas, imprevisibilidades e incertezas na vida? Como posso aprender a me sentir vulnerável e em um estado liminal? Como posso lidar com as frustrações e os lutos das minhas histórias interrompidas? Essas indagações fizeram parte das minhas experiências de me tornar professora, pesquisadora e doutora, isto é, foram parte de meu currículo.

Quando estava “Desenhando o curso de formação para uso de TDICs”, cujo público-alvo era professoras-licenciandas do projeto de extensão universitária CLDP, eu continuava vivendo tensões relacionadas às minhas concepções de currículo. Eu ainda entendia o currículo como um percurso ordenado e prescrito, por meio de documentos institucionalizados, que precisavam ser elaborados antes do início do curso que eu estava prestes a iniciar. À primeira vista, percebo que essa compreensão estava relacionada, em parte, ao fato de que o programa

de curso seria apresentado às professoras-coordenadoras do projeto de extensão. Sendo assim, eu estava ansiosa em não só ter a aprovação delas, mas também em me mostrar competente para ministrar aulas para licenciandas em Letras. Por outro lado, ao buscar respaldo das docentes, por meio de um documento institucionalizado, eu não considerei, nesse primeiro momento, uma flexibilização para incorporar as considerações das estudantes que participariam do curso, uma vez que já levei o documento pronto para a primeira aula. Penso que as professoras-licenciandas poderiam ter participado muito mais da construção desse documento desde antes do início das aulas.

Outra vez recorro que estava vivendo a liminalidade e a vulnerabilidade, como discutido anteriormente. Assim, penso que me apegar ao currículo como documento institucionalizado foi um recurso para buscar estabilidade e equilíbrio, em oposição a toda a falta de controle que eu vivia naquele momento. Nessas experiências, era a primeira vez que eu estava sendo professora em contexto de formação inicial e, ainda, em um contexto virtual no Ensino Remoto Emergencial. Controlar todo o percurso que eu viveria futuramente com as professoras-licenciandas, alunas do curso de formação, dava-me segurança em um momento emergencial. No entanto, considero que há diferenças entre elaborar o documento e me agarrar muito fortemente a ele para me sentir segura e no controle. Esse currículo, como um documento político, mobiliza o poder e a hierarquia nas relações institucionais, como no curso em que esta pesquisa se realizou. Havia as relações entre mim, o professor-colaborador, a professora-colaboradora, a minha professora orientadora, as professoras-coordenadoras do projeto de extensão e as professoras-licenciandas, alunas do curso.

Clandinin e Connelly (1995, 1996) constroem a metáfora do funil para se referir às escolas, que estão relacionadas a dois lugares diferentes, dentro e fora de sala de aula. Fora, os documentos institucionais, como diretrizes educacionais, são construídos por pesquisadoras, elaboradores de políticas educacionais e administradores. Esse “currículo” molda a vida das professoras e alunas dentro da sala de aula, mas elas não participam da elaboração desses documentos; “[...] nós ouvimos as professoras expressarem seu conhecimento de seus lugares fora da sala de aula como um lugar repleto de prescrições impostas. É um lugar cheio de visões de outras pessoas sobre o que é certo para as crianças” (Clandinin; Connelly, 1996, p. 25, tradução minha¹⁰⁶). Entretanto, no caso do programa e cronograma do curso de formação para uso das TDICs, esses documentos foram elaborados, em grande parte, por mim, que era a professora responsável. Eles não me foram apresentados por outras pessoas para que eu os

¹⁰⁶ No original: “[...] we hear teachers express their knowledge of their out-of-classroom places as a place littered with imposed prescriptions. It is a place filled with other people’s visions of what is right for children”.

colocasse em prática nas aulas, porque eu estava responsável desde a sua concepção. Esse entendimento conduz-me a perceber que foi um exercício de poder e controle em minha prática pessoal e profissional. Compreendo que era uma reprodução do poder dos quais a elaboração de currículo vale-se na sociedade, como abordados por Silva (2001, 2005). Esse poder e o controle levaram-me a viver um papel prepotente como professora-pesquisadora. Ainda que eu pensasse o curso como um espaço de intercâmbio de conhecimentos entre mim-professora-pesquisadora e professoras-participantes do curso, eu vivi uma hierarquia de conhecimentos.

Embora eu entenda hoje o currículo como as experiências em todos os âmbitos que vivemos em nossa vida e não só dentro dos espaços institucionalizados educacionais, considero que documentos como o projeto, o planejamento, o cronograma e o programa de curso são partes importantes do fazer docente e discente. Entretanto, considero hoje que é muito importante que esses documentos sejam realizados *com* docentes e discentes. Nas histórias vividas por mim, eu, como a professora-pesquisadora do curso ministrado, não incluí as estudantes na elaboração do programa e do cronograma, inicialmente. Essa construção poderia ter sido conjunta e, por conseguinte, nossas relações teriam sido mais horizontais, pois eu não teria ficado em um papel de decidir o currículo. Noto, assim, que eu estava, naquele momento, mais preocupada em ter a validação das professoras-coordenadoras do projeto de extensão, para poder ministrar o curso, do que propriamente com as professoras sem as quais as aulas também sequer aconteceriam, isto é, as professoras-licenciandas estudantes.

Ainda assim, preparar esses documentos fez parte do meu correr de experiências iniciando um curso de formação de professoras, constituindo as histórias que me constituem. Nesse sentido, essa elaboração não foi entremeada apenas pelo controle e pelo poder, mas também por uma história de esperança e possibilidade, na busca por compor sentidos entre o que eu conhecia e o que eu desconhecia, entre mim e as outras pessoas. Na elaboração desses documentos, eu colocava expectativa, lançava um olhar prospectivo, para o que ainda eu iria viver conjuntamente com as professoras-licenciandas que se tornariam alunas do curso.

Assim, em minhas experiências vividas inicialmente na pesquisa, antes de começar o curso de formação para professoras-licenciandas do CLDP, eu concebia o currículo ainda como um percurso, um trajeto, a ser pré-estabelecido, como se ele pudesse ser estável, constante e linear. Por isso, eu atribuía um grande valor tanto ao meu projeto de pesquisa e ao programa e cronograma do curso. No entanto, a partir do momento que eu buscava colocar em prática esses documentos – projeto de pesquisa, programa de curso, cronograma –, a vida acontecia e eles começavam a se transformar de forma complexa. Dessa forma, reafirmo que posso compreender o currículo, hoje, muito mais como o *correr de experiências* do que o percurso,

em si. Viver o currículo, então, é muito mais bagunçado, não-linear, imprevisível e cheio de surpresas, assim como a própria vida. Encerro as discussões empreendidas com o poema de Machado (1983)¹⁰⁷ e com as relações que consigo estabelecer entre os versos e minhas considerações.

Caminhante, são teus rastros
o caminho, e nada mais;
caminhante, não há caminho
faz-se caminho ao andar
Ao andar faz-se caminho,
e ao olhar-se para trás
vê-se a vereda que nunca
se há de voltar a pisar.
Caminhante, não há caminho,
apenas sulcos no mar.

Como no poema de Machado (1983), eu-caminhante conto, reconto e componho muitos sentidos, fazendo o caminho ao andar. Os versos dialogam comigo ao me lembrar que não há caminho, currículo prescrito e previsto, e que ele passa a existir com o curso do meu caminhar. Sendo assim, não existe currículo sem vida. Movimentando-me retrospectiva e prospectivamente ao narrar as minhas experiências, vejo as veredas que nunca mais voltarei a pisar, porque eu já não sou mais a mesma, nem as pessoas, nem as instituições, nem a sociedade. “Caminhante, não há caminho, / apenas sulcos no mar”, que estão sempre se movimentando e se transformando. Elaborei, ao longo desta seção, que tenho pensado no currículo como o correr de experiências, mas o poema permite pensar no currículo como o caminhar na areia olhando o mar em movimento. Então, afirmo para mim mesma: caminhante, não há caminho, mas muitas aprendizagens e conhecimentos nas experiências vividas no caminhar e no correr de experiências.

¹⁰⁷ Tradução feita por Catalão (2002). No original, em Machado (1983): “Caminante, son tus huellas / el camino y nada más; / caminante, no hay camino, / se hace camino al andar. / Al andar se hace el camino, / y al volver la vista atrás / se ve la senda que nunca / se ha de volver a pisar. / Caminante, no hay camino, / sino estelas en la mar”.

7.1.2 Negociando um currículo de vidas: um espelho estilhaçado

Anteriormente, apresentei como a minha compreensão de currículo se transformou de documentos institucionalizados, como um percurso pré-determinado, para o correr de experiências. Nesta subseção, apresento outra compreensão possível de currículo, discutindo as experiências que vivemos em/no curso. Como discuti anteriormente, hoje estou buscando assumir o currículo na perspectiva de experiências de vida (Clandinin; Connelly, 1992; Clandinin; Huber; Murphy, 2011). Sendo assim, nessa visão, entendo que cada pessoa que integrava o curso de formação para uso de tecnologias digitais viviam os seus próprios currículos no curso de suas vidas. Huber e Clandinin (2005) afirmam que na sala de aula há um encontro de identidades e de histórias que nos constituem, e é dessa forma que entendo que a sala de aula virtual em que ensinávamos e aprendíamos se constituía. Como professora do curso, percebo que eu vivi a negociação de diversos elementos, tais como os apresentados por Schwab (1973, 1983) e retomado por Clandinin, Murphy e Huber (2011). Os aspectos comuns de currículo discutidos pelo autor são: professora, estudante, disciplina e *millieus*. Os *millieus* são os meios em que acontecem as aprendizagens das crianças; eles são múltiplos (Schwab, 1973). Dessa maneira, vários elementos compõem o currículo. Tomo as contribuições de Mello (2005), que apresentou a noção de currículo como um evento, constituído por uma diversidade de elementos (estudantes, docentes, disciplina) e histórias (de vida, institucionais, etc.). Da mesma forma, entendo que havia vários elementos em/no curso, pois havia o meu currículo de vida, que inclui minha pesquisa e o meu doutorado, o currículo das estudantes em suas vidas, como licenciandas em formação, os currículos das pessoas envolvidas na construção do curso, como o professor-colaborador e a professora-colaboradora, que foram responsáveis pelo curso junto comigo.

Entretanto, identifico algumas tensões nos desafios e dificuldades em viver um currículo respeitando diversas vidas nessa complexidade de elementos envolvidos, isto é, negociando um currículo de vidas, no sentido de Huber e Clandinin (2005) e Clandinin *et al.* (2006). Retorno, então, aos momentos da realização do curso em que observo a negociação de currículo de vidas. Durante o correr das primeiras aulas, uma primeira negociação aconteceu em relação aos questionamentos sobre as atividades assíncronas que eu havia planejado inicialmente no cronograma. As estudantes começaram a manifestar seu temor, por meio de diários reflexivos no AVA ou nas aulas síncronas, em não conseguir acompanhar todo o curso, tendo em vista a grande quantidade de atividades diferentes, somadas aos encontros síncronos semanais. Depois que elas se expressaram, eu fui tomada por alguns momentos de conflito, em razão de minhas

próprias convicções nas escolhas do desenho do curso. Naquele momento, como debati na subseção anterior, eu ainda atribuía muita importância ao percurso planejado antes das aulas. Porém, mesmo com esses conflitos, decidimos por readaptar as atividades assíncronas, para que elas se tornassem mais razoáveis em relação ao tempo de execução. Com essa mudança, as alunas manifestaram sua satisfação por terem sido ouvidas, por meio novamente dos diários reflexivos e das conversas na aula síncrona. Alguns dias depois, outra negociação aconteceu, quando algumas estudantes comunicaram à sua docente-coordenadora do CLDP a respeito do desejo de mudanças nas aulas do curso. Elas queriam que as aulas tivessem um foco mais prático de aplicação dos recursos digitais para ensinar na modalidade virtual durante a pandemia, pois consideravam que era a maior dúvida que possuíam. Essa docente-coordenadora, por sua vez, conversou com minha professora orientadora, que pôde, finalmente, trazer até mim os comentários dessas alunas. Nessa situação, senti-me na extremidade de um telefone sem fio, já que elas não vieram diretamente conversar comigo e o “recado” passou por diferentes pessoas até chegar em mim. Ainda assim, suas questões pareciam-me relevantes e válidas, assim como compreendi que outras pessoas também pudessem se sentir da mesma forma. Então, novas readaptações foram realizadas, atendendo a essas inquietações já na aula síncrona seguinte. Mais uma vez, senti que as alunas ficaram satisfeitas por terem sido atendidas no andamento do curso.

Sendo assim, essas negociações foram acontecendo em curso e de maneira relacional, entre todas nós que compúnhamos aquela paisagem do conhecimento profissional em que a pesquisa aconteceu. Embora eu pudesse ter, no começo de minha pesquisa e da entrada em campo, uma concepção de currículo que ignorasse o correr de experiências, como discuto na subseção anterior, quando as aulas já estavam acontecendo, eu estava em meio a uma complexidade de elementos e de histórias de vida. Compreendo, dessa forma, que as negociações para o fazer das aulas foram constitutivas das narrativas vividas, pois o ensino e aprendizagem foi vivido de forma relacional. No entanto, percebo também que, nessas situações que recontei anteriormente, eu poderia ter tido outras atitudes como professora-pesquisadora, em que eu podia ter me mantido firme ao que eu planejei previamente no cronograma e no programa de curso. Em outras palavras, eu poderia ter resistido a essas demandas das alunas, entendendo que as aulas eram apenas o correr de um percurso pré-determinado anteriormente por mim, que ocupava o papel de professora. Se eu tivesse agido assim, eu teria sido uma docente ainda mais autoritária do que penso ser, pois não teria havido espaço para o questionamento das estudantes e da incorporação de suas ideias. O fato de que eu não tenha agido dessa forma, para mim, tem um valor importante, pois indica que eu buscava, pelo menos

um pouco, negociar um currículo de vidas diversas no entremeio das experiências em curso, ainda que, essas considerações estejam surgindo a partir dos processos de ter vivido, narrado e renarrado múltiplas vezes.

Além disso, ao contar tantas narrativas, minhas e de Sarah Wolf, José S. e Ximena, fui percebendo que, mesmo quando as aulas do curso tinham se encerrado e eu já estava escrevendo os textos intermediários de pesquisa, eu possuía uma compreensão de currículo como único, ou seja, eu entendia que todas nós tínhamos vivido um currículo unificado. Dessa forma, eu não entendia que há diversos currículos, porque cada pessoa vive as experiências e as compreende de formas distintas (Clandinin; Connelly, 1992; Clandinin; Huber; Murphy, 2011). Percebo que essa compreensão se assemelha a outros sentidos que eu compunha, como a expectativa que eu possuía quanto à aprendizagem das estudantes. Como discuti com Sarah Wolf, meu controle como professora fazia-me pensar que se as estudantes aprendessem “mal”, a culpa era minha. Eu pensava que era inteiramente de minha responsabilidade as professoras que elas estavam se tornando. No entanto, ela me fez perceber que cada estudante aprende nas aulas à sua maneira e que o meu controle pode ser como um elástico que pode apertar, sufocar, mas também afrouxar e flexibilizar. Com Ximena, também aprendi que podemos nos tornar professoras que compreendem a imprevisibilidade e espontaneidade, aceitando que, de repente, tudo pode mudar, como com a nossa migração repentina para a virtualidade no Ensino Remoto Emergencial. Ainda que tentemos ser controladoras, a imprevisibilidade e a espontaneidade fazem parte da vida.

Assim, as considerações sobre as negociações feitas durante as aulas para vivermos um currículo de vidas diversas, bem como a minha mudança de compreensão de um currículo unificado para múltiplos, levam-me a pensar no currículo a partir da metáfora do *espelho estilhaçado*, que encontrei em Downey e Clandinin (2010). As autoras, para discutirem a ideia de experiência de Dewey, tomaram a ideia de espelho, porém estilhaçado, citando um poema “The Kasidah of Haji Abdu El-Yezdi”, traduzido por Richard Burton, que apresento a seguir:

Toda Fé é falsa, toda Fé é verdadeira:
A verdade é o espelho estilhaçado espalhado
Em infinitos pedaços; enquanto cada pessoa acredita
Que seu pequeno pedaço contém o todo
(Appiah, 2006¹⁰⁸ *apud* Downey; Clandinin, 2010, p. 391, tradução minha¹⁰⁹).

¹⁰⁸ APPIAH, Kwame Anthony. *Cosmopolitanism: Ethics in a world of strangers*. 1. ed. Nova York: W.W. Norton, 2006.

¹⁰⁹ No original: “All Faith is false, all Faith is true: / Truth is the shattered mirror strown / In myriad bits; while each believe / His little bit the whole to own”.

Os “infinitos pedaços” são compreendidos por Downey e Clandinin (2010) como histórias vividas e contadas por uma pessoa em sua vida em tempos e lugares específicos. No entanto, para as pesquisadoras, na pesquisa narrativa não se busca reconstruir o espelho remontando todos os pedaços, pois há o esforço para “entrar nos pedaços espalhados da vida de uma pessoa no entremeio e relacionalmente, atendendo ao que é possível na compreensão das dimensões de temporalidade, sociabilidade e lugar no interior de uma vida em curso” (Downey; Clandinin, 2010, p. 391, tradução minha¹¹⁰). Nesse sentido, nessa compreensão, uma pesquisadora narrativa atenta-se às particularidades de cada pedaço no recontar das histórias, que podem possibilitar o imaginar de outras histórias. Assim, parto da metáfora do espelho estilhaçado, como ilustro com a IMAGEM 4, para continuar compondo os sentidos sobre os currículos vividos.

Imagem 4 – Um espelho estilhaçado



Fonte: @photoimages em Canva¹¹¹

A IMAGEM 4 é a fotografia de um espelho de mão, com haste, sob um fundo branco. Ele tem sua moldura feita de plástico preto e o vidro está todo quebrado com muitos estilhaços em tamanhos diferentes.

Considero que tenho a liberdade para brincar com a mesma metáfora de Downey e Clandinin (2010), pois, para as autoras, a experiência é um espelho estilhaçado; logo, o currículo também o é, uma vez que ele é o correr de experiências. Nessa direção, essa imagem

¹¹⁰ No original: “to enter the strewn bits of a person’s life in the midst and in relational ways, attending to what is possible in understanding the temporal, social, and place dimensions within an ongoing life”.

¹¹¹ Disponível em: https://www.canva.com/photos/MAC790Ijr_E-broken-mirror/. Acesso em: 02 jun. 2023.

permite-me conceber que um espelho refletiria uma imagem, mas um estilhaçado reflete uma multiplicidade de imagens diferentes, ainda que seja de um mesmo objeto. Igualmente, não há apenas uma única forma de se refletir o (re)compôr de sentidos e reviver. Assim, brincando com essa metáfora, compreendo que as experiências de currículo vividas em/no curso não são espelhos planos, mas estilhaçados, que permitem uma diversidade de reflexos, ou melhor, *reflexões*. Por essa razão, eu poderia querer ou pensar que tinha o controle e o poder para determinar como seriam os currículos cursados a partir de um percurso pré-determinado e, ainda, imaginar que haveria um currículo único a partir do que vivemos juntas no curso; no entanto, essas considerações enfraqueceram-se quando eu vivia relacionalmente a sala de aula. O espelho estilhaçado reflete a complexidade de olhar currículos de vidas diversas. Entendo que pensar nos momentos em que as alunas do curso questionaram e reivindicaram mudanças nas aulas é observar as fissuras que existem entre os cacos de um espelho estilhaçado. Nesse sentido, viver e contar currículo não é um espelho único plano, uniforme e unidimensional, senão estilhaçado, em que os pedaços, as fissuras e os caminhos formados entre os cacos refletem a infinidade de composições de sentidos possíveis de cada pessoa vivendo seu currículo de vida.

Percebo o espelho estilhaçado nas histórias de Sarah Wolf, José S. e Ximena. Eu mantive contato com elas, e quando conversamos pelas primeiras vezes, depois que as aulas já haviam se encerrado, eu as perguntava o que o curso tinha sido em suas formações como professoras. Nessas conversas, eu sempre esperava ouvir algo relacionado ao âmbito tecnológico da prática docente, como quais ferramentas digitais utilizar nas aulas, por exemplo. Sarah Wolf intrigou-me, porque ela sempre respondia primeiramente muitas outras questões da sala de aula de línguas, tais como o ensino de literatura, a variação linguística e os aspectos culturais, que foram discutidas no curso. Além disso, quando eu questionava e esperava ser respondida sobre as tecnologias digitais, eu não imaginava que o Cine Debate, com o uso de recursos multimidiáticos, se tornaria uma das aprendizagens cocompostas por nós duas. Nas conversas com Ximena, por sua vez, ela contou-me muitas questões que foram relevantes para ela, que são de âmbito metodológico e pedagógico, sobre o uso de ferramentas digitais, como sua transformação da visão de que usar recursos tecnológicos não é apenas para ministrar uma “aula chique”. José S., em suas narrativas, mencionou tanto recursos tecnológicos diferentes que ele pôde ter contato no curso quanto questões metodológicas e/ou teóricas de ensino. Essas experiências de Sarah Wolf, José S. e Ximena possibilitam a discussão sobre o que é de âmbito estritamente tecnológico e/ou metodológico quando nos referimos ao uso de TDICs no ensino, no entanto, essas considerações serão apresentadas mais adiante em outra subseção. Destaco a minha curiosidade e minha expectativa não sendo atendida com as respostas que elas me deram.

Para mim, essa reação também está relacionada à ideia de um currículo plano, que eu queria prever; no entanto, para cada participante e cada aluna do curso, as reflexões e suas aprendizagens foram/são diferentes. Aprendi que os infinitos pedaços estilhaçados do espelho revelam as várias facetas que compõem o currículo de vidas diversas. Há aquelas que são estruturais e organizacionais do curso, tais como os aspectos pedagógicos, metodológicos, tecnológicos e de conteúdo. Porém, entendi que é nas relações entre as pessoas vivendo as experiências conjuntamente, em um lugar e um tempo específicos, é que tais aspectos ganham significado, com cada pessoa compondo sentidos em suas histórias de vida. Eu, Sarah Wolf, José S. e Ximena vivemos nossos currículos, que integra as histórias de quem fomos e estamos nos tornando.

Nesta subseção, portanto, discuti tensões relacionadas ao currículo. Na próxima subseção, discuto que espaço(s) foi o curso.

7.2 O curso: o que foi esse espaço?

Nesta subseção, fui movida a escrever pelo questionamento de que espaço(s) foi o curso para mim, Sarah Wolf, José S. e Ximena. Busquei respondê-lo, organizando as possíveis respostas em três subseções, sendo elas: a) Um espaço liminal; b) Uma formação método-tecnológica; c) Um espaço seguro estando presentes virtualmente.

7.2.1 Um espaço liminal

Ao longo das narrativas apresentadas nesta tese e das discussões realizadas nesta seção, a pandemia de COVID-19 sempre aparece entremeada às palavras e aos sentidos compostos. Como pesquisadora narrativa, reconheço que cada pessoa viveu singularmente suas experiências com/na pandemia no curso de sua vida. Sendo assim, percebo que a pandemia jogou a mim em um espaço liminal e uma história interrompida, no doutorado, como discuti na seção anterior. Minha história interrompida foi de imaginar que viveria um curso de formação de professoras de espanhol em serviço para uso de TDICs em contexto presencial, que passou a ser uma história em um curso on-line de formação de professoras da língua. Embora eu entenda que cada pessoa viva suas experiências de maneira singular, ao contar e recontar as histórias, minhas e de Sarah Wolf, José S. e Ximena, a pandemia constitui as histórias de diferentes pessoas.

O curso em que vivemos as experiências narradas nas seções anteriores foi desenhado, em grande parte, por mim. Antes de iniciar as aulas, várias decisões foram tomadas quanto ao programa, à metodologia, às atividades, ao AVA, à sincronicidade e assincronicidade e à bibliografia do curso. No entanto, havia uma escolha que eu e todas as outras pessoas que participaram do curso não podíamos fazer, isto é, quanto à sua modalidade; ela tinha que ser on-line, em razão da pandemia. Conto como me apoiei em referências de como funciona a EaD, mas também em materiais que havia encontrado na época, a respeito do Ensino Remoto Emergencial, como Garcia, Morais, Zaros e Rêgo (2020). Além disso, narro as experiências vividas no decorrer do curso, da execução das aulas e atividades, tanto síncronas quanto assíncronas, e das aprendizagens que cocompus com as estudantes, o professor-colaborador e a professora-colaboradora.

O curso foi desenhado previamente; encontrávamo-nos, sincronamente, uma vez por semana por meio de videochamada; as estudantes faziam atividades assíncronas; usávamos o Moodle como AVA. Todas essas ações foram realizadas virtualmente. Assim, para além das considerações já apresentadas na seção anterior, noto outro fio que ata esta investigação, à do curso de formação de professoras que vivi com Sarah Wolf, José S. e Ximena, em si, como um espaço liminal. Entendo que essa questão está relacionada ao Ensino Remoto Emergencial, impulsionado pela pandemia, como mencionei anteriormente. Retomando o conceito de liminalidade, concebida por Turner (1977) e debatida por Driver (2018), ela tem “o caráter de não estar nem aqui nem lá, mas ‘no meio’” (Driver, 2018, não paginado, tradução minha¹¹²). Assim, o espaço liminal é caracterizado como sendo um não-lugar (*nowhere*) e não existente (*nothingness*) (Turner, 1977), em um vão “entre” as construções sociais (Driver, 2018; Heilbrun, 1999; Turner, 1977). Considero, assim, que o curso estava em um espaço liminal, pois ele estava entre o que se entende socialmente sobre os processos educacionais da presencialidade e da virtualidade, não se encaixando completamente nem em um nem em outro, de acordo com o que já se conhece como Educação presencial ou EaD. No Ensino Remoto Emergencial, o meu doutorado, bem como o CLDP e a universidade, eram presenciais, mas passaram, transitoriamente, a estar no on-line sem que fosse a EaD. Resgato, então, a definição da modalidade educacional a distância, em paralelo ao Ensino Remoto Emergencial, de maneira mais detalhada em comparação ao que expus às estudantes do curso no primeiro dia de aula.

¹¹² No original: “the character of being neither here nor there but ‘in between’”.

Como destaque em minha fala na aula, eu considero que uma das primeiras questões que importam ressaltar é a de que a EaD possui hoje uma definição, porque ela tem uma história teórica, política e educacional.

O primeiro passo legal e regulamentário para o reconhecimento da EaD no país foi em 1996, ou seja, há 27 anos. A Lei nº 9.394/96 instaurou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a reforma educacional e instituiu a EaD como uma alternativa regular de ensino e modalidade com especificidades (Brasil, 1996). No mesmo ano, o Ministério da Educação (MEC) fundou a Secretaria de Educação a Distância, com a finalidade de valorizar e garantir a democratização e a qualidade educacional (Brasil, 1996). Em 1998, o Decreto 2.494 regulamentou a EaD no Brasil e, no mesmo ano, a Portaria nº 301 estabeleceu as condições para o credenciamento, no MEC, das instituições que queriam ofertar cursos nessa modalidade (Brasil, 1998a). Além disso, esse decreto determinou as particularidades da EaD, em que se identificou a possibilidade de autoaprendizagem por meio de suportes de informação e comunicação (Brasil, 1998b).

Alguns anos mais tarde, a Portaria nº 2.253, em 2001, permitiu a aplicação de 20% da carga horária de um curso presencial em métodos não presenciais, nas Universidades reconhecidas e com autonomia, tanto privadas quanto públicas (Brasil, 2001a). Entretanto, tais métodos não presenciais eram compreendidos como atividades remotas, isto é, sem a especificação de mediação por TDICs. Assim, a atividade poderia acontecer, por exemplo, por correspondência. Mais tarde, essa compreensão transformou-se, já que se incorporou à discussão a diferenciação entre educação totalmente à distância, presencial e semipresencial (híbrida). Em 2005, o Decreto nº 5.800 estabeleceu o Sistema de Universidade Aberta do Brasil, na modalidade a distância, a fim de expandir os cursos e programas de Educação Superior no Brasil, articulando-se ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (Brasil, 2005).

Nesse sentido, a EaD foi definida no Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta o Art. 80 da LDB nº 9.394/1996, em que consta:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (Brasil, 2017).

Assim, começou-se a conceber essa modalidade educacional como podendo ocorrer por professoras e estudantes que não ocupam o mesmo tempo e espaço. Essa é uma definição conhecida ainda hoje, em que se admite como o ensino e aprendizagem em que seus agentes

não precisam estar em um mesmo lugar e tempo, por meio de interações síncronas e assíncronas permitidas pelas TDICs (Mill, 2016, 2018). Esse Decreto também instituiu a validade nacional de diplomas e certificados de cursos e programas realizados à distância, em instituições credenciadas. Tal validação permitiu a equivalência aos processos educacionais presenciais e possibilitou os mesmos direitos entre estudantes de modalidades diferentes, incluindo a pós-graduação *latu e stricto sensu*.

Esse mesmo Decreto nº 9.057/17 acrescentou que a modalidade pode ser ofertada também no ensino básico, mas em situações emergenciais, em que as pessoas:

- I - estejam impedidas, por motivo de saúde, de acompanhar o ensino presencial;
 - II - se encontrem no exterior, por qualquer motivo;
 - III - vivam em localidades que não possuam rede regular de atendimento escolar presencial;
 - IV - sejam transferidas compulsoriamente para regiões de difícil acesso, incluídas as missões localizadas em regiões de fronteira; ou
 - V - estejam em situação de privação de liberdade.
- (Brasil, 2017).

Chama-me atenção que esse artigo de 2017 não prevê que a modalidade à distância seja aplicada em uma situação emergencial tal como uma pandemia, como vivemos recentemente. Com essa breve apresentação da legislação sobre a EaD, é possível observar que, no início, ainda não havia uma clareza do que a caracterizava e se focalizava em atividades remotas, sem especificações da mediação pelas TDICs. Posteriormente, a EaD foi ganhando cada vez mais reconhecimento legal, como modalidade de ensino e aprendizagem realizada por meio das ferramentas tecnológicas digitais. Admitiu-se também que estudantes de cursos à distância pudessem usufruir dos mesmos direitos de quem tenha cursado presencialmente.

Nessa história legal e regulamentária da EaD no Brasil, que expressei textualmente, não inclui os momentos educacionais vividos durante a pandemia de COVID-19, porque, na verdade, não houve alterações da Educação presencial para se tornar à Distância, considerando as proposições dispostas nas leis e nos decretos sobre a EaD, que existem desde 1996. Há, assim, outra sequência cronológica, em relação às comunicações oficiais do Estado brasileiro referentes ao momento de crise de COVID-19 e à Educação. Em 11 de março de 2020, a OMS declarou que a disseminação comunitária do vírus SARS-CoV-2 a tornava uma pandemia. Antes disso, em 4 de fevereiro, no Brasil, o Ministério da Saúde publicou e declarou, no Diário

Oficial da União (DOU), o estado de Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (Brasil, 2020b).

No que se refere à Educação, em 17 de março de 2020, a Portaria nº 343 do MEC dispôs, pela primeira vez, “sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19” (Brasil, 2020a) para IES do país, autorizada em caráter excepcional. No dia seguinte, o Conselho Nacional de Educação (CNE) fez publicações acerca da “necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas por conta das ações preventivas à propagação da COVID-19” (Brasil, 2020b), para todos os sistemas e redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades. Em consequência, vários Conselhos Estaduais de Educação e diferentes Conselhos Municipais de Educação publicaram resoluções e/ou pareceres sobre a reorganização do calendário escolar e a realização de atividades não presenciais para suas instituições de ensino. Logo após essas publicações, no entanto, as instituições educacionais, públicas ou privadas e de ensino básico ou superior, tomaram decisões diferentes de como promoveriam suas aulas nesses primeiros meses após a oficialização da pandemia. Entendo que foi um tempo de muitas dúvidas e espera, pois, naquela época, não sabíamos quanto tempo a situação emergencial iria durar.

Nos meses seguintes, o MEC publicou portarias que indicavam a extensão, por mais trinta dias, da Portaria nº 343/2020, que dispunha sobre a substituição das aulas presenciais por on-line. Essas ações aconteceram a partir da Portaria nº 395, de 15 de abril de 2020 (Brasil, 2020c), e Portaria nº 473, de 12 de maio de 2020 (Brasil, 2020d). Foi em 16 de junho de 2020, com a Portaria nº 544, que o MEC estendeu até 31 de dezembro de 2020 a autorização para a substituição das disciplinas presenciais “por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação e outros meios convencionais” (Brasil, 2020e). No entanto, a portaria atribuiu às instituições a responsabilidade de decidirem quais componentes curriculares seriam substituídos e quais recursos seriam utilizados para as atividades não presenciais (Brasil, 2020e). No âmbito das paisagens em que faço o doutorado e desenvolvi esta pesquisa, em um primeiro momento, houve a suspensão de atividades presenciais, como foi autorizada pelo Art. 2º¹¹³ da portaria mencionada anteriormente. Depois de alguns meses, essas IES, assim como muitas outras, aderiram ao teletrabalho¹¹⁴ e ao Ensino Remoto Emergencial.

¹¹³ De acordo com a Portaria nº 544/2020 (Brasil, 2020e), “Art. 2º Alternativamente à autorização de que trata o Art. 1º, as instituições de educação superior poderão suspender as atividades acadêmicas presenciais pelo mesmo prazo”.

¹¹⁴ Cf. Disponível em: <https://www.tst.jus.br/teletrabalho>. Acesso em: 24 jun. 2023.

Estabelecendo um paralelo entre a legislação da EaD e da Educação presencial no momento de pandemia, nesses documentos publicados, há apenas menções de processos educacionais mediados por meios digitais e Tecnologias de Informação e Comunicação, referido quase sempre como “Atividades não presenciais”, como discute Saldanha (2020). Porém, essa designação não é suficiente para caracterizar a promoção desse ensino e aprendizagem como EaD. Neste texto, discuto os possíveis limites existentes entre a EaD e o Ensino Remoto Emergencial, após já ter vivido experiências na virtualidade durante a pandemia tanto no curso de formação de professoras quanto na vida. No entanto, na época, sinto que vivíamos muitas tensões acerca do que, exatamente, estávamos vivendo ou iríamos viver em termos educacionais. Tais tensões aparecem nas narrativas das participantes, como narrado nas seções anteriores. Com Sarah Wolf, acabei descobrindo que ela não tinha desconfianças e resistências ao uso de TDICs na Educação, mas que ela não concordava com o retorno da universidade no modelo de Ensino Remoto Emergencial, entendendo que essa adaptação poderia provocar uma perda de qualidade educacional. José S., por sua vez, contou-me que considerava que o curso foi importante em sua formação, já que, na época, estávamos vivendo um grande debate sobre o Ensino Remoto Emergencial, a EaD e a Educação presencial. Ele narrou como percebia que se discutia qual das modalidades eram mais válidas e se o remoto continuaria posteriormente, depois que a pandemia acabasse. Por fim, com Ximena, entendi que havia muita tensão na passagem do presencial para o on-line, pois a universidade e o CLDP eram presenciais e ela se sentiu repleta de perguntas como “como é que eu vou dar aulas” e “como vai ser?”.

Apesar de tantas tensões e indagações que envolveram nossas histórias nesse período, historicamente, muitas situações emergenciais de crise já aconteceram em várias partes do mundo e que exigiram uma resposta ágil no âmbito das instituições educacionais. No Afeganistão, por exemplo, nas situações de conflitos e violências, as próprias escolas eram alvas, porque, em geral, meninas frequentavam as escolas; então, rádios educativos e DVDs foram utilizados como ferramentas para promover a educação (Hodges *et al.*, 2020). Em situações emergenciais, como aconteceu com a pandemia de COVID-19, a adaptação do ensino e aprendizagem na presencialidade para a virtualidade permite flexibilidade de espaço e tempo, “entretanto, a velocidade com que essa mudança para o ensino on-line é esperada que aconteça é sem precedentes e impressionante”, como afirmam Hodges *et al.* (2020, não paginado, tradução minha¹¹⁵). Os autores afirmam que mesmo que muitas soluções inteligentes e criativas

¹¹⁵ No original: “[...] but the speed with which this move to online instruction is expected to happen is unprecedented and staggering”.

possam surgir (como surgiram), esse processo pode ser muito estressante para as profissionais da Educação, que precisam se responsabilizar pelo *design* do curso, seu desenvolvimento e sua implementação de maneira rápida. Assim, os pesquisadores ressaltam que a qualidade educacional pode ser afetada, tendo em vista que o desenvolvimento de cursos on-line de qualidade pode levar muito tempo, o que é impraticável na situação emergencial. Por isso, o Ensino Remoto Emergencial é entendido apenas como uma solução temporária para um momento de crise. Entendo que o temor de Sarah Wolf em relação à qualidade formativa, que comentei anteriormente, era, afinal, muito relevante e é algo discutido pelos estudos publicados sobre o Ensino Remoto Emergencial. Entretanto, entendo que compreender essas questões não é julgar ou condenar o que foi vivido educacionalmente, pois concordo com Hodges *et al.* (2020, não paginado, tradução minha¹¹⁶) que afirmam que

Precisamos reconhecer que todos farão o melhor que puderem, tentando levar consigo apenas o essencial enquanto correm loucamente durante a emergência. Assim, é importante a distinção entre o tipo normal e cotidiano de ensino on-line eficaz e o que estamos fazendo com pressa, com recursos mínimos e pouco tempo: ensino remoto emergencial.

Nesse cenário, *prontidão, acessibilidade e confiabilidade* são aspectos relevantes do Ensino Remoto Emergencial, que, se diferencia da EaD. Retomando, ainda, o que apresentei no primeiro dia de aula do curso, o Ensino Remoto Emergencial é definido “a partir da familiaridade e da habilidade do professor em adotar tais recursos [tecnológicos]” (Garcia; Morais; Zaros; Rêgo, 2020, p. 5). Ao relacionar a definição apresentada por Garcia, Morais, Zaros e Rêgo (2020) e os documentos oficiais desse período, noto que todas as decisões de como funcionaria o Ensino Remoto Emergencial ficaram a cargo das instituições e das profissionais da Educação, como professoras, uma vez que não houve uma regulamentação ou orientação oficial do governo de *como* promover as atividades não presenciais. Diferentemente, na EaD, os processos de ensinar e aprender são planejados e organizados (Mill, 2018), com “metodologias, estratégias e materiais específicos, frutos de estudos e experiências de vários anos” (Ramal, 2020, não paginado) e legislações e orientações oficiais próprias. Ramal (2020) comentou essas questões em uma entrevista ao jornal O Globo em 2020, afirmando que o que, frequentemente, estava acontecendo naquele momento era “na base do improvisado”, já que professoras dormiram como profissionais presenciais e acordaram on-line. Assim, reconheço

¹¹⁶ No original: “we need to recognize that everyone will be doing the best they can, trying to take just the essentials with them as they make a mad dash during the emergency. Thus, the distinction is important between the normal, everyday type of effective online instruction and that which we are doing in a hurry with bare minimum resources and scant time: emergency remote teaching”.

que esse cenário emergencial pôde ter favorecido, em algumas práticas docentes, a transposição do ensino presencial para a virtualidade, na busca de manter apenas atividades que são presenciais em não presenciais, sem o cuidado das especificidades de cada uma das modalidades.

Essas considerações conduzem ao que eu quero chamar a atenção: aos termos que venho utilizando ao longo de toda a tese. A EaD, muitas vezes, é compreendida como “ensino a distância”, mas, assim como afirma Mill (2018), é importante ampliar nossa compreensão para *Educação*, e não apenas *ensino*, abandonando a possibilidade de concebê-la a partir de uma ideia tradicional, na qual se focaliza apenas os processos de ensinar da professora e se ignora os conhecimentos das estudantes. Por outro lado, refiro-me como Ensino Remoto Emergencial (com iniciais em maiúsculas) às atividades presenciais promovidas de forma on-line durante a pandemia. Muitos outros termos foram utilizados nos espaços acadêmicos e escolares, na mídia, nos portais educacionais e nos documentos oficiais, além da que adoto, tais como “ensino remoto”, “aulas remotas”, “Educação remota”, “atividades remotas”, “aprendizagem remota”, “aprendizado remoto”, “estratégias de aprendizagem remota” e “sala de aula remota” (Saldanha, 2020). No entanto, opto por chamar de Ensino Remoto Emergencial, pois as primeiras mudanças emergenciais da sala de aula são decisões tomadas pela docente (Hodges *et al.*, 2020). Além disso, esse termo também abarca a possibilidade de uma mera transposição de uma Educação presencial para um ensino on-line, como mencionei anteriormente. Recordo do posicionamento de Sarah Wolf, em sua crítica ao retorno das atividades da universidade. Ela explicita sua concepção de Educação presencial, a qual não se restringe apenas à sala de aula, mas é um espaço de pertencimento e composto por vários lugares como a biblioteca, os corredores e a cantina. Quando todas as minhas atividades de pesquisa do doutorado passaram para a virtualidade, durante a pandemia, tive os mesmos sentimentos que Sarah Wolf. Por isso, opto por chamar de *Ensino Remoto Emergencial*.

Tendo em vista as discussões empreendidas, entendo que o que vivi junto às professoras-licenciandas do CLDP no curso de formação para uso de TDICs não foi EaD, embora eu tenha mobilizado diferentes princípios e ideias dessa seara do conhecimento para a sua realização. Desde a sua concepção, esse curso foi também de caráter emergencial, uma vez que a proposta para que ele fosse promovido no projeto de extensão relacionava-se com a transição de atividades presenciais da universidade às atividades on-line durante a pandemia. Além disso, como abordei anteriormente, é próprio do Ensino Remoto Emergencial que professoras acessem às suas próprias familiaridades tanto tecnológicas quanto pedagógicas. Assim, em meu caso, recorri ao que conhecia e passava a conhecer com as leituras daquele

momento. Penso que em diversos momentos, ao contar e recontar as minhas histórias sobre lecionar em um curso on-line para professoras-licenciandas, fui severa comigo mesma, com duras autocríticas, identificando muitas práticas que poderiam ter sido vividas de outra maneira. No entanto, assim como discutem Hodges *et al.* (2020), tive que tomar resoluções rápidas do curso enquanto ele já estava prestes a acontecer ou acontecendo em uma situação emergencial. Eu não estava preparada nem mesmo psicologicamente para a realização desse curso, pois, como já narro em seções anteriores, quando eu projetei a pesquisa, eu imaginava um curso sendo vivido inteira ou parcialmente na presencialidade. Assim, nada no curso foi pensado e planejado calmamente e com tempo; tudo foi realizado agilmente com emergência e urgência para início quase imediato das aulas do curso.

Desde o princípio, em meu entendimento, o curso visava a formação de professoras para o contexto emergencial de aulas on-line durante a pandemia, mas também poderia oportunizar a discussão sobre a mediação de ferramentas tecnológicas no ensino e aprendizagem de línguas de maneira geral. Quando as aulas começaram, fui compreendendo, cada vez mais, que para grande parte das estudantes, como para as participantes de pesquisa, o curso era entendido como a grande possibilidade para aprender, de forma prática, *como* ser professora nesse contexto virtual emergencial. Sendo assim, compreendo que esse curso não foi presencial e foi no Ensino Remoto Emergencial com algumas características e concepções da EaD, ou seja, entendo que esse curso foi *on-line/virtual emergencial*. Ao chamá-lo assim, não assumo “remoto” e “on-line”/“virtual” como sinônimos, pois são nos segundos termos em que observo a familiaridade da configuração entre a EaD e o curso de formação para uso de tecnologias digitais vivido nesta pesquisa. A sala de aula virtual é, em geral, associada aos AVAs, que fazem parte da modalidade à distância e em que a interação e a colaboração acontecem entre estudantes e professoras (Costa; Mill, 2018). Como nessa descrição, o curso contou com um AVA. Por outro lado, ele não foi planejado e ministrado em condições comuns, uma vez que uma das razões para o seu nascimento foi a situação de crise em que vivíamos na época; sendo assim, ele teve caráter emergencial e urgente. Além disso, marcar “emergencial” para designá-lo também se relaciona com as características do Ensino Remoto Emergencial que ele possuía. Essas questões conduzem-me a repensar os modelos de ensino híbrido, já que com o Ensino Remoto Emergencial, não pôde ter havido uma integração de abordagens pedagógicas e recursos tecnológicos entre as modalidades presencial e à distância (Moreira; Monteiro, 2018). Assim, as atividades do curso que teriam sido presenciais foram realizadas também de modo on-line, como os encontros síncronos por videochamada. O hibridismo vivido nesse curso contou com a sincronicidade e a assincronicidade, apontando para uma multiplicidade de sentidos que o

ensino híbrido pode ter começado a abarcar nos cenários pandêmico e pós-pandêmico, como afirma Souza (2023, informação verbal). Como consequência disso, vejo que a sala de aula invertida, vivida no curso, também pode possuir uma pluralidade de possibilidades, uma vez que pode abranger práticas on-line síncronas, em videochamada, e assíncronas, no AVA e/ou ferramentas digitais.

Após a apresentação dessas considerações, posso retornar, finalmente, à concepção de liminalidade (Driver, 2018; Heilbrun, 1999; Turner, 1977), abordada no começo desta subseção. Percebo que a pandemia de COVID-19 causou tensões e indagações em uma trajetória supostamente conhecida na formação inicial de professoras de Sarah Wolf, José S. e Ximena. Todo o percurso que conheciam e previam para suas formações no CLDP era na Educação presencial. Fomos impelidas ao Ensino Remoto Emergencial, com uma migração repentina do presencial ao on-line, como Sarah Wolf conta sobre como mesmo não concordando com o retorno das atividades da Universidade, teve que viver essas histórias. Porém, nem Sarah Wolf, nem José S., nem Ximena sentiam-se preparadas para viverem essa situação emergencial, sendo professoras de espanhol na modalidade virtual. Percebo, então, que, assim como eu, elas também podem ter vivido histórias interrompidas, no sentido de Murphy (2004) e Clandinin *et al.* (2006), isto é, com a interrupção do correr de experiências.

Com essas considerações não almejo fomentar a ideia de que o Ensino Remoto Emergencial, de maneira geral, tenha sido um espaço liminal para todas as pessoas, porque não entendo assim. Reitero que cada pessoa viveu as experiências com/da pandemia de maneiras diversas, com a possibilidade de que algumas docentes e discentes, que já viviam a EaD no ensino superior, possam não ter passado pelo estado liminal, pois já estavam na virtualidade. Para algumas pessoas, pode ser que não tenha havido ruptura ou interrupção na maneira como viviam o ensino e aprendizagem on-line, ainda que algumas atividades presenciais eventuais tenham sido adaptadas. Distintamente, tanto eu quanto Sarah Wolf, José S. e Ximena vivíamos a formação presencial e, subitamente, “acordamos no on-line”, retomando os dizeres de Ramal (2020). Sendo assim, o tecer dessas questões discutidas nesta subseção fazem-me pensar que o curso on-line emergencial que vivemos foi liminal, uma vez que não vivemos uma história da/na EaD, nem uma história da/na Educação presencial, e vivemos outra história, que envolveu emergência, urgência, agilidade, improviso, experimentações, vulnerabilidade e muitas tensões. A liminalidade constituiu as diferentes histórias de vida de se tornarem professoras nesse curso, no vazio, ou melhor, no *entremeio* das concepções a respeito da Educação que já conhecíamos. Dessa forma, outros sentidos das experiências foram compostos, como nas narrativas de Ximena, em que, suas expectativas iniciais de como seria viver esse momento eram de

ansiedade e apreensão. Posteriormente, essas emoções em relação ao que era desconhecido, tornaram-se tão familiares, que sua questão hoje é “como adaptar as aulas tão legais do Ensino Remoto Emergencial ao presencial?”.

A noção de passagem e/ou transitoriedade aparece na concepção de estado liminal (Driver, 2018; Turner, 1977) e constitui o caráter Emergencial do curso on-line vivido no Ensino Remoto. José S., por exemplo, narra como não sabíamos se aquele momento era apenas momentâneo ou permanente na Educação. Dessa maneira, questiono-me quanto ao fim da liminalidade, pois compreendo que ela não é algo para ser necessariamente resolvida ou acabada. Percebo, assim, que a liminalidade e a vulnerabilidade das histórias vividas e contadas em/no curso podem ainda constituir quem estamos nos tornando. Lançando-me prospectivamente, não sei como serão as nossas relações com o ensino e aprendizagem on-line. Tenho algumas indagações, tais como: em algum momento, comporei sentidos em que o curso não seja mais liminal, pois haverá outras concepções teóricas que contribuam para a sua compreensão? Se eu pudesse, junto às participantes, ter a possibilidade de reviver o curso, mas sem estar em um contexto de urgência e emergência, ele deixaria de ser um curso *on-line emergencial*, se tornando apenas *virtual*? Ainda no que se refere à possibilidade de reviver essas histórias, a liminalidade deixaria de constituir o curso, tendo em vista que estaríamos *intencionalmente* na modalidade on-line? Pude iniciar a pesquisa com algumas indagações e a estou terminando com outras, entendendo que essa é uma condição constitutiva de compreender a vida narrativamente. Sendo assim, encerro essa subseção e apresento, a seguir, discussões acerca do espaço de formação método-tecnológica que vivemos em/no curso.

7.2.2 Uma formação método-tecnológica

O tema da formação de professoras aparece entrelaçado ao longo das histórias narradas nesta tese e nas discussões realizadas nas subseções anteriores. As experiências contadas relacionam-se tanto à minha formação como professora do curso de uso de tecnologias digitais em sala de aula de línguas para licenciandas quanto à formação de Sarah Wolf, José S. e Ximena, professoras-licenciandas de espanhol do CLDP. Entretanto, após viver, contar, recontar as experiências, passei a ficar com inúmeras inquietações a respeito do caráter da formação que o curso nos proporcionou. Afinal, que formação foi essa que vivemos? Dedico, então, esta subseção para discutir essa questão.

Primeiramente, chamo a atenção para uma ideia existente de que tratar do uso das tecnologias na formação de professoras é possuir uma abordagem tecnicista, com foco na

instrumentalização. Essa é uma concepção que consigo entender como pode se constituir, porque eu pensava assim, como narro nas minhas narrativas iniciais. Desse modo, em minha antiga visão, o tema do uso das tecnologias era “moderninho”, “nerd” e neoliberal, e, conseqüentemente, eu o entendia como apartado das discussões educacionais, sociais, históricas, culturais e políticas. Quando demos início ao curso, uma de minhas preocupações estava relacionada a essa minha antiga perspectiva, pois eu pensava que várias das professoras-licenciandas poderiam compartilhar dessas mesmas concepções. Ainda que cada pessoa tivesse suas próprias histórias com o uso das tecnologias digitais, nas relações que desenvolvi com Sarah Wolf, José S. e Ximena, pude notar que outras composições de sentidos sobre esses artefatos no ensino e aprendizagem passaram a existir depois de nossas aulas. Tais composições de sentidos feitas pelas participantes são, no meu entendimento, a compreensão da diversidade de possibilidades e potencialidades que podem existir com os recursos digitais em nossas práticas e debates educacionais. Assim, essas experiências fazem-me pensar na maneira como a tecnologia é concebida na formação de professoras, que se relaciona a como ela é compreendida na Educação.

Resgato, brevemente, algumas experiências vividas socialmente. Ao longo da história, percebo que o surgimento de inovações tecnológicas foi interpretado de maneiras diferentes dependendo dos pontos de vista. A chegada da imprensa, por exemplo, que é tido como o marco de uma nova era, pode ser compreendida de um modo “triumfalista” ou “catastrofista”, como apontam Briggs e Burke (2016). De acordo com os pesquisadores, a imprensa é entendida como solução de um problema, mas toda solução pode, em algum momento, acarretar outros problemas. Por um lado, ela gerou um incômodo político e religioso, já que a grande produção de livros estava intimamente ligada com a possibilidade de leitura por pessoas que antes não poderiam acessar informações. Por outro, culminou em novos métodos de gerenciar o conhecimento e a informação, que conseqüentemente fez surgir novas ocupações, como os bibliotecários, por exemplo (Briggs; Burke, 2016). Da mesma forma, considero que os avanços tecnológicos mais recentes, com a cultura digital (Kenski, 2018; Marcon; Carvalho, 2018), em uma velocidade da informação muito maior do que no passado, pode gerar um posicionamento ora triunfalista ora catastrofista, como apontam Briggs e Burke (2016) em relação a criação da imprensa.

Assim, pensar nessas discussões propostas por Briggs e Burke (2016) podem contribuir para o avanço de minha compreensão sobre como as tecnologias são entendidas na formação de professoras. Considero que, na Educação, a visão catastrofista pode estar presente na negação ao uso das TDICs nas instituições educacionais, como em minha concepção, em que

eu ignorava as tecnologias no ensino e aprendizagem. Já o ponto de vista triunfalista, compreendo que pode ser identificada como aquela que defende a “informatização das escolas” ou as “TIC na Educação”, abordado por Rosa e Azenha (2015). Para as autoras, no caso da “informatização das escolas”, o foco está no processo para a incorporação de computadores nas escolas; em “TIC na Educação”, o foco está na tecnologia e apenas integra as TICs na educação. Considero que ambas as situações e visões podem integrar o desenvolvimento de professoras de línguas, mas fico pensando o quão contraditório é ignorar as discussões sobre as tecnologias, as quais fazem parte de nossa prática profissional.

Com essas considerações, posso retornar à ideia do tecnicismo e/ou instrumentalização, que, por vezes, pode ser invalidado e desvalorizado até mesmo nas formações de professoras de línguas. Entretanto, até mesmo a “informatização das escolas” e “TIC na Educação” podem requerer que as docentes tenham conhecimentos e habilidades mínimas, de ordem técnica, para o manejo das ferramentas tecnológicas. Nas experiências vividas nesta pesquisa, percebi que as professoras-licenciandas possuíam muitas dúvidas de caráter técnico, como por exemplo, quais recursos utilizar nas aulas on-line, como escolher tais recursos, em quais contextos utilizá-los, etc. Essas questões foram expressas por Sarah Wolf, José S. e Ximena, que começaram as aulas com várias dessas perguntas, que as deixavam angustiadas e ansiosas, pois elas sentiam que necessitavam de respostas urgentes, em vista do tão logo início das aulas do CLDP na modalidade de Ensino Remoto Emergencial. Fomos elaborando respostas para essas questões ao longo de todo curso. Nesse sentido, considero que o curso pôde contribuir para a aprendizagem de aspectos técnicos nas nossas formações como professoras. Tanto eu quanto elas, fomos aprimorando o uso das ferramentas digitais na virtualidade, a partir do uso do AVA, da busca por aplicativos ou dispositivos que fizemos e disponibilizamos e da familiarização das ferramentas utilizadas de forma síncrona ou assíncrona em nossas atividades. Percebo, assim, a importância das questões técnicas das tecnologias digitais nos processos educacionais, que pulsaram quando passamos, subitamente, para uma situação emergencial que nos impedia de manter nossas atividades presenciais de nossas formações.

Identifico que a relevância dos aspectos técnicos foi abarcada no documento oficial “Quadro de competência em TIC para professores”¹¹⁷ da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2018). Nesse documento, são conceituadas 18 competências para a Aprendizagem Profissional de Professoras, que perpassam três níveis, a saber: (1) Aquisição do conhecimento; (2) Aprofundamento do conhecimento; (3) Criação do

¹¹⁷ No original, “UNESCO ICT Competency Framework for Teacher” ou “Marco de competencias de los docentes en materia de TIC UNESCO”.

conhecimento. No QUADRO 15, organizo os conhecimentos pressupostos por cada um dos níveis apresentados pelo documento.

Quadro 15 – Níveis de Aprendizagem Profissional de Professoras

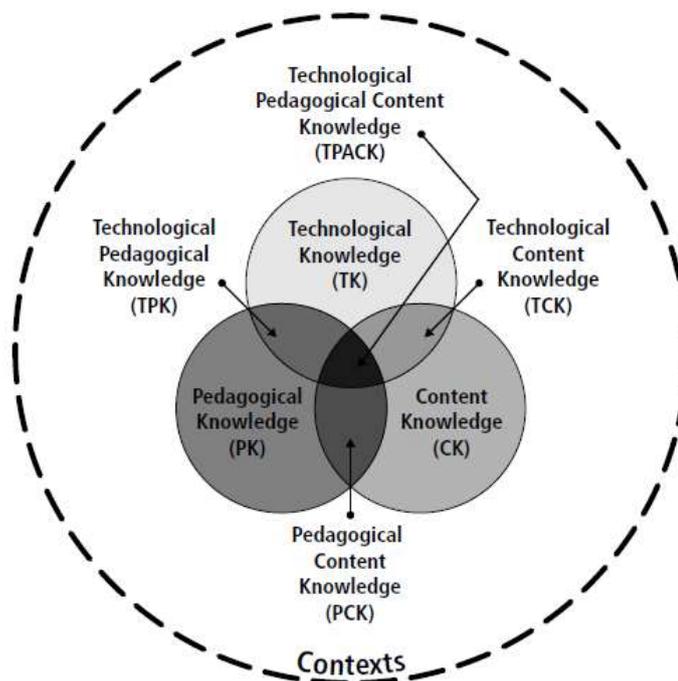
NÍVEIS	CONHECIMENTO CORRESPONDENTE
Nível 1: Aquisição do conhecimento	Conhecimentos básicos e habilidades digitais para selecionar adequadamente materiais educacionais, tais como tutoriais, jogos, etc., em que a TIC é uma ferramenta de gerenciamento da aula e aprendizado das alunas.
Nível 2: Aprofundamento do conhecimento	Conhecimentos para identificar o melhor uso das TICs para uma aprendizagem autêntica em que se reflitam questões relacionadas aos problemas do “mundo real” (como meio ambiente, saúde, etc.). Há uma maior centralidade na estudante, por meio de projetos colaborativos.
Nível 3: Criação do conhecimento	Conhecimentos para não só criar atividades pedagógicas, mas também desenvolver programas de apoio dentro e fora do meio escolar. O uso das TICs ocorre crítica e criativamente para apoiar estudantes em comunidades do conhecimento. As professoras, por sua vez, são mediadoras do conhecimento e da reflexão crítica.

Fonte: Elaborado por mim baseado em UNESCO (2018).

Considero que os níveis de Aprendizagem Profissional de Professoras, dispostos no QUADRO 15 e apresentados no documento da UNESCO (2018), coadunam com as considerações que venho apresentando. Observo que, no primeiro estágio, a seleção de materiais e ferramentas pelas professoras são de cunho técnico, mas, nas etapas consecutivas, as professoras podem fazer um uso das tecnologias com maior liberdade e autonomia para aplicações e criações pedagógicas.

Conheci o documento da UNESCO (2018) apenas depois da minha saída de campo; no entanto, desde a criação do projeto de pesquisa de doutorado, quando eu já desejava ministrar um curso sobre tecnologias para professoras de línguas, outras referências relacionadas ao tema foram importantes para mim. Um dos conceitos que eu considero que me fundamentava na maneira de como mover as discussões nas aulas do curso foi o de Mishra e Kohler (2006), Koehler e Mishra (2009) e Koehler, Mishra e Cain (2013). Assim como as minhas preocupações, esses autores também foram movidos por questionamentos de como integrar as tecnologias no ensino e criaram a perspectiva “TPACK”, que é a sigla para Conhecimento Tecnológico-Pedagógico-Conteudístico (tradução que adoto para *Technological Pedagogical Content Knowledge*). O TPACK, criado pelos autores, compreende a intersecção entre três domínios de conhecimento que professoras possuem, isto é, o do conteúdo que ensinam, o pedagógico e o tecnológico, como se pode observar na FIG. 21.

Figura 21 – A estrutura TPACK e seus componentes de conhecimento



Fonte: Koehler, Mishra e Cain (2013, p. 15).

Na FIG. 21, há um grande círculo em linha pontuada que representa os contextos (*contexts*). Dentro desse círculo, há a intersecção entre três esferas, as quais são: conhecimento tecnológico (*Technological Knowledge*), conhecimento conteudístico (*Content Knowledge*) e conhecimento pedagógico (*Pedagogical Knowledge*). A intersecção entre as esferas do conhecimento tecnológico e do conhecimento conteudístico é o conhecimento conteudístico-tecnológico (*Technological Content Knowledge*). A intersecção entre as esferas do conhecimento conteudístico e do conhecimento pedagógico é o conhecimento de conteudístico-pedagógico (*Pedagogical Content Knowledge*). Já a intersecção entre as esferas do conhecimento pedagógico e do conhecimento tecnológico é o conhecimento pedagógico-tecnológico (*Technological Pedagogical Knowledge*). No centro, há a intersecção entre as três, que atrela todos os conhecimentos, isto é, o conteudístico, o tecnológico e o pedagógico, representando, assim, o TPACK.

Assim como no documento da UNESCO (2018), uma ponderação relevante realizada por Koehler, Mishra e Cain (2013) é a de que professoras mobilizam esses conhecimentos de cada domínio (tecnológico, pedagógico e conteudístico). Entendo que esses conhecimentos integram os conhecimentos profissionais das docentes e que eles não se esgotam, já que esses domínios podem estar sempre se transformando. Além disso, considero que a perspectiva TPACK, apresentada pelos autores, fundamentava e fundamenta ainda hoje parte de como compreendo a integração entre as tecnologias e o fazer docente, que constituíram o curso que

vivemos nesta pesquisa. Como comentei anteriormente, aprendemos muitos aspectos técnicos das tecnologias no curso, o que noto como sendo o conhecimento tecnológico, considerando o TPACK, e o nível 1 da UNESCO (2018) (QUADRO 15). Entretanto, a aprendizagem dos conhecimentos tecnológicos não foi separada de outros conhecimentos na nossa formação como professoras, os quais são de ordem pedagógica e conteudística, e de outros níveis da aprendizagem profissional, que, em nosso caso, foi como ensinar línguas. Ao narrar as histórias que eu, Sarah Wolf, José S. e Ximena vivemos no curso, os sentidos que fomos compondo durante e depois as aulas sobre nossas formações como professoras relacionam-se ao metodológico e ao tecnológico no ensino de línguas, constitutivamente, sem dissociá-los.

Assim, em muitos momentos durante a escrita dos textos intermediários, nos processos de narrar e renarrar, eu compreendia que o curso se caracterizava como uma formação tecnológica, em razão dessas reflexões feitas anteriormente. Para entender o que é formação tecnológica, encontrei o termo nos trabalhos de Freire, M. (2009, 2015) e Lopes, M. (2005), bem como nas teses de Alvareli (2012) e Pitombeira (2013). Destaco a importância das discussões acadêmicas envolta a essas autoras, uma vez que as pesquisadoras Lopes, M., Alvareli e Pitombeira doutoraram-se no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP) sob orientação da Profa. Dra. Freire, M. Nessas publicações, a formação tecnológica é compreendida como uma vertente da formação, que é inerentemente complexa, com suas partes (polos) e o todo não se completando, caracterizando um processo inacabável e em constante mudança (Freire, M., 2009, 2015). Ancorando-se nos estudos de Pineau¹¹⁸ (1988 *apud* Freire, 2009), Freire, M. (2009) pensa a teoria tripolar na formação de professoras, que inclui, assim, a autoformação (personalização), a heteroformação (socialização) e a ecoformação (ecologização). Esses polos constituem-se de forma complementar, mas, ao mesmo tempo, autônoma, sendo um processo inconclusivo. Para a autora,

tais considerações referem-se à formação em geral e, conseqüentemente, à formação tecnológica de professores, fornecendo-lhe perspectiva intrigante, na medida em que ela lança mão de ferramentas específicas – como o computador e a internet – presentes nas ambientações educacionais e, portanto, interferentes nas relações do ser humano consigo mesmo, com os outros e com o meio (Freire, M., 2009, p. 20).

¹¹⁸ PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, M. (org.). *O método do (auto)biográfico e a formação*. Cadernos de Formação, 1. Lisboa: Ministério da Saúde-Departamento de Recursos Humanos da Saúde, 1988.

Por isso, a pesquisadora chama a formação tecnológica de processos auto-heteroecoformativos, e essa é a perspectiva adotada por Alvareli (2012) e Pitombeira (2013) em seus trabalhos de doutorado. De modo consonante a Freire, M. (2009), Lopes, M. (2005, p. 133) prefere o termo formação tecnológica, em detrimento de outros possíveis como “alfabetização tecnológica” e “letramento tecnológico”, pois o primeiro denota “um processo dinâmico, não estático, não acabado; um processo contínuo que acontece diariamente e está baseado nas experiências (próprias ou vicárias) e relações que acontecem na prática do dia-a-dia (*sic*)”. A pesquisadora compreende que a formação tecnológica está em constante movimento e transformação, a partir da compreensão, da participação e da interação entre a professora e a tecnologia no *continuum* das experiências, no sentido de Dewey (1997). Nessa conceituação de Lopes, M. (2005), o termo também abarca o comprometimento e o engajamento entre participantes do ensino e aprendizagem, pois, juntas, professora e estudantes promovem-se a formação tecnológica. Chama-me a atenção que Alvareli (2012), Pitombeira (2013) e Lopes, M. (2005) argumentam que a formação tecnológica inclui o trabalho das professoras com as tecnologias na prática docente, mas elas não limitam o conceito aos conhecimentos e habilidades de ordem técnica e instrumental. As pesquisadoras destacam que essa formação compreende os conhecimentos de aplicar os recursos cuidadosa e pedagogicamente nos contextos em que as professoras atuam. Noto que essa ponderação vai ao encontro das concepções propostas por Mishra e Kohler (2006), Koehler e Mishra (2009) e Koehler, Mishra e Cain (2013), uma vez que se alia os conhecimentos tecnológicos, pedagógicos e conteudísticos, como na perspectiva TPACK.

Embora Alvareli (2012), Pitombeira (2013) e Lopes, M. (2005) tenham debatido tais questões, considero que o termo *formação tecnológica*, com essa disposição de palavras, pode remeter a uma noção de compreensão apenas técnica e instrumental das tecnologias digitais pelas professoras, como o primeiro nível apresentado no documento da UNESCO (2018) e a esfera do conhecimento tecnológico na perspectiva TPACK. Considero que a adjetivação *tecnológica* da palavra *formação* pode conduzir a essa concepção restritiva de um desenvolvimento, que pode ser amplo e plural de professoras de línguas, para um nível técnico, instrumental e instrucional dos recursos tecnológicos no ensino e aprendizagem. Com essas discussões, não pretendo invalidar ou desvalorizar os conhecimentos técnicos, pois os considero de extrema relevância. Como já comentei anteriormente, o curso foi um espaço em que pudemos aprender muitos aspectos técnicos das TDICs, mas entendo que pudemos movimentar outros debates, indo além dessas questões. Caso eu pensasse que o curso tivesse nos proporcionado uma formação tecnológica apenas para aprendermos sobre como funcionam as

tecnologias, eu estaria concebendo um currículo tecnicista ou instrumentalista, no sentido de Silva (2001). Sendo assim, percebo que a formação tecnológica pode acontecer de diversas maneiras, constituída por diferentes perspectivas teóricas, epistemológicas e ontológicas. Da mesma maneira em que não é possível pensar em um currículo único, como debati na seção anterior, considero que professoras e estudantes que vivem formação tecnológica também podem nem sempre estar alinhadas teoricamente com uma concepção de formação que seja dinâmica, inconclusiva e mutável, como apresentam Alvareli (2012), Pitombeira (2013) e Lopes, M. (2005). A formação tecnológica pode ser concebida de forma tecnicista e/ou instrumentalista, caso as pessoas, que a vivem ou a preconizam, a concebam dessa forma. Assim, a maneira que a formação tecnológica pode ser vivida e concebida pode ser diferente pelas pessoas que compõem as experiências educacionais. Um trabalho relevante que poderia ser feito, e que não é foco desta pesquisa, é a realização de um estudo bibliográfico e/ou documental acerca de como o termo tem sido apresentado nas publicações acadêmicas e nos documentos oficiais da Educação. É possível que se confirme que essa formação é, por vezes, compreendida em uma perspectiva apenas tecnicista e/ou instrumentalista.

Além disso, para além das considerações sobre a formação tecnológica, de maneira geral, percebo que vivemos experiências de formação de professoras na cultura digital (Marcon; Carvalho, 2018). A partir dessa perspectiva, vejo a formação vivida como inserida ao contexto contemporâneo, que abarca a maneira que nos relacionamos socialmente com/nas tecnologias digitais. Nesse sentido, Marcon e Carvalho (2018) referem-se à inclusão digital como parte da formação de professoras, que coaduna com o documento da UNESCO (2018). Marcon (2015), citado por Marcon e Carvalho (2018), propõe que a inclusão digital perpassa três eixos, os quais são: (1) Apropriação/Fluência/Empoderamento Tecnológico; (2) Produção/Autoria individual/coletiva de conhecimento e de cultura; (3) Exercício da cidadania na rede. Organizo no QUADRO 16 cada um desses eixos.

Quadro 16 – Eixos da Inclusão Digital (continua)

EIXOS	PRESSUPOSTOS
Eixo 1: Apropriação/Fluência/Empoderamento Tecnológico	Pressupõem-se o acesso, a apropriação, o domínio e a fluência tecnológica para reconhecer e transitar pela linguagem hipermediática na cultura digital, em diferentes níveis de apropriação tecnológica e letramento digital, com a garantia de acesso e reconhecimento da potencialidade comunicacional, educativa e política.
Eixo 2: Produção/Autoria individual/coletiva de conhecimento e de cultura	Pressupõem-se a produção de conhecimento nos processos comunicacionais de forma interativa, autoral e colaborativa pelas pessoas, incluindo a possibilidade de apropriação crítica e criativa das tecnologias digitais em rede, “na qual os sujeitos, além de consumidores, são autorizados a criar, produzir e compartilhar informações, conhecimentos e cultura” (Marcon, 2015, p. 100).

Fonte: Elaborado por mim baseado em Marcon (2015).

Quadro 16 – Eixos da Inclusão Digital (conclusão)

Eixo 3: Exercício da cidadania na rede	Pressupõem-se a garantia de participação política no ciberespaço e a valorização da diversidade social, com “o reconhecimento das tecnologias digitais em rede como propulsoras de transformação das próprias condições de existência e do exercício da cidadania na rede” (Marcon, 2015, p. 100).
---	--

Fonte: Elaborado por mim baseado em Marcon (2015).

Marcon e Carvalho (2018) defendem que a apropriação das tecnologias digitais é uma dentre as dimensões da formação de professoras, assim como a formação tecnológica, na perspectiva de Freire, M. (2009, 2015) e Lopes, M. (2005). Penso que o que apresentam Marcon (2015) e Marcon e Carvalho (2018) está alinhado com o que venho discutindo, em que destaco as palavras das autoras,

entendemos que, para que os docentes em formação tenham uma apropriação social das tecnologias e que efetivamente vivenciem as características da rede, é preciso pensar em *formações com desenhos metodológicos que promovam a interação, a colaboração, a autonomia, o envolvimento e a participação do sujeito em contextos digitais* (Marcon; Carvalho, 2018, p. 274, grifo meu).

Desse modo, as experiências em/no curso podem ter sido de formação de professoras na cultura digital, em que pode ter havido espaço para vivermos a interação, a colaboração, a autonomia, o envolvimento e a participação. Ainda assim, o termo formação de professoras na cultura digital parece-me apontar para uma compreensão muito ampla e geral do desenvolvimento docente envolvendo tecnologias digitais. Se formação tecnológica me produz questionamentos pela possibilidade de restrição conceitual, esse outro inquieta-me por não carregar, explicitamente, especificidades do ensino e aprendizagem de línguas.

Nessa direção, ao apresentar as proposições do documento da UNESCO (2018), da perspectiva TPACK (Mishra; Kohler, 2006; Koehler; Mishra, 2009; Koehler; Mishra; Cain, 2013), da formação tecnológica (Freire, M., 2009, 2015; Lopes, M., 2005; Alvareli, 2012; Pitombeira, 2013) e da formação de professoras na cultura digital (Marcon, 2015; Marcon; Carvalho, 2018), ainda sinto uma incompletude ao buscar compreender que formação foi essa que vivemos em/no curso. Talvez tenhamos vivido um pouco do que cada um do que os estudos apresentam, mas não sinto que os estudos contemplem completamente as experiências desta pesquisa. Opto por não considerar que o curso foi uma formação tecnológica, pelo já exposto incômodo com a adjetivação de formação, que restringe ao que é do âmbito tecnológico. Por outro lado, o curso englobou uma formação de professoras na cultura digital, porém, ainda quero especificidades e particularidades do que vivemos expressas no termo. O documento da

UNESCO (2018), o TPACK e a inclusão digital (Marcon, 2015) são partes das concepções do curso, assim como outras perspectivas teóricas de Linguística Aplicada e Educação.

Portanto, diante dessas inquietações, sinto-me na liberdade de conceber outro termo, em que eu consiga nomear o que considero que vivemos em/no curso de tecnologias digitais, o qual é: *formação método-tecnológica*. A formação aparece, assim, de maneira adjetivada com a junção dos âmbitos metodológicos e tecnológicos do ensino e aprendizagem de línguas. Proponho essa forma considerando que a formação de professoras que vivemos teve um foco para a utilização de tecnologias e, assim, não foi geral. Aprendemos aspectos técnicos e instrumentais das tecnologias, mas, conjuntamente, discutimos questões metodológicas do ensino de línguas, isto é, de *como* ser professoras de espanhol. O curso foi um espaço em que pudemos abordar uma diversidade de temas, que escapam ao que é estritamente metodológico e/ou tecnológico. Vivendo, contando e recontando nossas experiências, percebo que debatemos os aspectos metodológicos e tecnológicos da sala de aula de LE de forma indissociável, em que um constitui o outro. Por outro lado, noto que os diversos temas abordados estiveram relacionados com as nossas inclinações, ou seja, das pessoas que estavam envolvidas naquele ensino e aprendizagem em curso. Com outra turma, com outras pessoas, em outro tempo, em outro lugar, as discussões poderiam se enveredar por outros temas. Essa é a singularidade das experiências, na perspectiva deweyana (1997) e na pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2000, 2015), que o termo formação método-tecnológica pode abranger.

Percebo que esse curso foi uma formação método-tecnológica, por exemplo, em razão da aprendizagem de que era possível que cada uma de nós pudesse escolher as ferramentas digitais que iríamos usar no contexto on-line, em consonância com as nossas concepções, decisões e atitudes metodológicas. Nesse sentido, as escolhas tecnológicas estavam imbricadas às questões metodológicas de como ensinar línguas. Por isso, vejo sentido que, na vida de Sarah Wolf, o curso tenha contribuído para sua formação quando ela já tinha se graduado e atuava presencialmente em uma escola pública. Ela continuou movendo as reflexões do curso, como com o Cine Debate. Assim como na vida de José S., que pôde despertar interesse, como professor, em uma diversidade de atividades colaborativas possíveis usando ferramentas digitais. E na de Ximena, que ainda tem indagações de cunho método-tecnológicos de como viver um ensino e aprendizagem presencial tão legal, para ela, quanto na virtualidade.

Por fim, considero que o curso se caracteriza como uma formação método-tecnológica, partindo das singularidades das experiências vividas nesta pesquisa, que incluíram a nossa migração emergencial e urgente da presencialidade para a virtualidade, pela universidade, no contexto pandêmico. Nesse sentido, a origem desse curso esteve intimamente relacionada à uma

necessidade inesperada nas formações iniciais das professoras-licenciandas do CLDP. Sarah Wolf, José S. e Ximena contaram como puderam desenvolver-se como professoras de línguas, sentindo-se preparadas, com respaldo teórico e prático, para aquela situação, como não se sentiam apenas com o curso de suas graduações. Como elas próprias contaram, o curso foi uma complementação e/ou uma capacitação em suas formações acadêmicas e profissionais. Assim, em diferentes momentos, conto como me senti feliz e satisfeita com a possibilidade de contribuir para a formação dessas estudantes, ao mesmo tempo em que foi uma oportunidade para o meu próprio crescimento profissional e acadêmico. Ainda assim, não deixa de inquietar-me a ideia de que essas experiências puderam ser vividas intensamente em razão da pandemia de COVID-19. Além disso, vivemos o curso no âmbito de um projeto de extensão universitária, que não é contemplado na formação inicial geral das estudantes de Letras. Por isso, finalizo essa discussão com algumas indagações: como a formação método-tecnológica pode ser incluída nas formações iniciais? Por que sinto que a formação método-tecnológica é invalidada e desconsiderada nessas formações iniciais? Se pudéssemos ter mais oportunidades de viver formações método-tecnológicas, será que estaríamos mais preparadas para situações emergenciais, que nos joguem completamente à virtualidade, como a pandemia de COVID-19 fez conosco? As histórias vividas e contadas nesta pesquisa produziram-me essas indagações, as quais não sou capaz de responder no momento. Ainda assim, ao menos penso que elas podem lançar-nos a novas experiências futuras, que poderão possibilitar outras aprendizagens de dimensões pessoais, práticas e teóricas e/ou sociais, para mim, para as participantes de pesquisa e do curso e para quem se interessar. Dessa maneira, na próxima subseção, discuto que o curso pode ser sido um espaço seguro virtual.

7.2.3 Um espaço seguro estando presentes virtualmente

O curso on-line emergencial vivido durante a pandemia de COVID-19 foi a paisagem em que correram as experiências de formação de professoras, minha e de Sarah Wolf, José S. e Ximena. As histórias vividas, contadas e recontadas envolvem muitos sentimentos diversos, como a vulnerabilidade, a ansiedade e a apreensão, que me conduzem a pensar sobre a noção de estar presente virtualmente. Noto que a constituição de um espaço seguro estando juntas virtualmente era uma necessidade, ao mesmo tempo em que esse espaço só poderia ser criado caso houvesse engajamento, comprometimento e participação. Assim, dedico-me a discutir sobre essas questões nesta subseção.

Primeiramente, quando construí meu projeto de doutorado, eu desejava muito que o curso de formação para uso de tecnologias digitais que eu ministraria para professoras em serviço da rede pública fosse na modalidade presencial. Posteriormente, sofri ao não poder realizá-lo, pois eu acreditava que essa era uma característica primordial para a realização de minha investigação. Parte do meu sofrimento e do meu luto foi ao perceber que nessa modalidade de ensino seria impossível realizar o curso no Ensino Remoto Emergencial, durante a pandemia de COVID-19. Assim, eu compreendia, no início de meu doutorado, que um curso ofertado na modalidade virtual não teria tanta efetividade, veracidade e relevância quanto um curso presencial, para que eu e outras professoras vivêssemos as experiências de aprendizagem. Meu primeiro argumento foi de que queria viver a pesquisa no doutorado de maneira diferente da que vivi realizando o mestrado, já que na dissertação, fiz uma pesquisa a partir de minhas próprias experiências com o uso do aplicativo Duolingo e sem a necessidade de estar fisicamente em um local específico. Ainda assim, esse argumento não convence nem a mim mesma agora, pois o pensamento predominante era de que o curso (presencial) faria diferença na vida das professoras que participassem do curso. Alguém poderia me perguntar na época: um curso virtual também não poderia fazer a diferença? Eu acabaria respondendo que preferiria que fosse presencial.

A respeito da minha valorização pela modalidade presencial, em detrimento do on-line, observo uma relação com a discussão conduzida por Lévy ([1996]) já nas primeiras páginas de sua obra *O que é virtual?* Nas palavras do filósofo, a oposição corrente de virtual *versus* real é “demasiado grosseira” para compreender teoricamente o que é a virtualização. Noto que minha convicção no presencial baseava-se, ainda que eu não percebesse na época, a oposição entre virtual *versus* real, em que talvez houvesse uma escala do “mais real” ao “menos real” para os processos de ensino e aprendizagem. Mais adiante em seu livro, Lévy ([1996]) explicita, retomando Michel Serrer e Heidegger, o aspecto da não-presença em várias questões de nossas vidas antes da informatização e das redes digitais, tais como a imaginação, a memória, o conhecimento, a religião, os quais ele chama de “vetores de virtualização”. De acordo com as palavras do autor,

o fato de não pertencer a nenhum lugar, de frequentar um espaço não designável (onde ocorre a conversação telefônica?), de ocorrer apenas entre coisas claramente situadas, ou de não estar somente “presente” (como todo ser pensante), nada disso impede a existência (Lévy, [1996], não paginado, grifo meu).

Retomar o estudo de Lévy ([1996]) é importante para mim, pois coincide com a minha contradição inicial do doutorado, em que eu não vivia essas palavras do autor. Eu o estudei durante o mestrado, o citei em meu texto de dissertação, no entanto, ao construir um projeto de doutorado, ainda concebia uma valorização da modalidade presencial como se ele fosse “mais real” do que o virtual, pelo menos ao lidar com outras pessoas. Parece-me que a aprendizagem virtual, por meio da aprendizagem móvel, que estudei no mestrado, estava bem quando não envolvia outras pessoas, mais especificamente, estudantes. Para uma aprendizagem institucionalizada, eu desejava a Educação presencial. Hoje, compreendo que foi necessário viver uma pandemia de COVID-19, que me fez realizar quase todo o meu doutorado virtualmente, para aprender que não estar em espaço designável e claramente situado não impede a existência, como afirma Lévy ([1996]). A existência a que ele se refere é a das discussões da filosofia heideggeriana do “ser-ai”, tradução do termo em alemão *Dasein*, acerca da existência humana, ser um ser humano (Lévy, [1996]). Entretanto, diferentemente dessa acepção utilizada pelo autor, concebo a minha própria *existência humana* na virtualização, a partir de uma compreensão narrativa da experiência (Clandinin; Connelly, 2000, 2015). Assim, as experiências vividas, narradas e investigadas nesta pesquisa no doutorado, situadas virtualmente, fazem parte da minha existência, assim como fazem na de Sarah Wolf, José S. e Ximena. Vivemos o curso completamente na modalidade virtual no Ensino Remoto Emergencial, durante a pandemia, e essas experiências são humanamente existentes. Caso eu pensasse de maneira contrária, eu estaria anulando, invalidando e invisibilizando tudo que vivemos nesse período, isto é, apagando também partes das histórias de nossas vidas. Considero que essa prática resultaria em uma ação desumanizadora, pois nossas relações, nossas aprendizagens, nossas dores e alegrias, estabelecidos virtualmente no curso, e possivelmente em outros espaços naquela época, foram reais. Dessa maneira, imagino que o reconhecimento das experiências de formação de professoras que vivemos on-line e durante a pandemia é muito relevante, inclusive, porque constitui quem somos e quem estamos nos tornando.

No entanto, compreendo as dificuldades possíveis nesse reconhecimento, já que essa não é uma discussão atual no campo da Educação. Segundo Godoy (2009), desde que foi adotado o termo “a distância”, usa-se “presenciais” para todas as ações educativas. Desse modo, “presencial” conduz à ideia de estar presente fisicamente e “a distância”, por sua vez, o contrário, ou seja, estar separado em uma dimensão corpórea e física. Assim, presencial *versus* a distância leva a uma contraposição entre estar presente *versus* ausente, que não corresponde às discussões apresentadas nesta tese, já que o “a distância” não é “menos existente”. Além disso, essas

discussões relacionam-se com a complexa noção de presença, que também é sobre existência. Para Valle e Bantin (2018, p. 519-520),

mais do que uma condição necessária de uma modalidade educacional específica – que exigiria para as duas figuras da relação pedagógica uma sincronicidade de tempo e de espaço – a presença deve ser entendida como uma ‘disposição’, se não consubstancial às modalidades de educação presencial e educação a distância (EaD), ao menos igualmente a ser ‘conquistada’, tanto na proximidade quanto na distância.

Esse é também aspecto da presença social, que Tori (2014) resume como “a sensação de se sentar com alguém”. O autor comenta que “a percepção ou não da tecnologia não interfere na sensação da ‘presença social’, sendo mais importante a interatividade percebida” (Tori, 2014, p. 10). Por isso, o autor afirma que a contraposição entre Educação “a distância” e “presencial” não é adequada, pois estudantes podem estar ausentes psicologicamente na sala de aula e podem estar presentes em interações e bate-papos de forma on-line. A pesquisa de Menezes (2014), que apresentei na subseção de estado da arte (1.4), relaciona-se com essas discussões. Ela também realizou uma pesquisa narrativa em que ela investigou como professoras de inglês, em serviço, viveram a presença social em um curso de formação para uso de tecnologias digitais que ela ministrou. Em sua dissertação, a pesquisadora compreendeu que cada uma das participantes do curso viveu a presença social de maneira singular. Assim, cada uma delas, incluindo a pesquisadora-professora, fez suas tarefas, interagiu nos fóruns de discussão e se comunicou; suas interações puderam ser entre aluna-conteúdo, aluna-professora, aluna-aluna. A pesquisadora entendeu que as convicções que cada uma carregava também influenciou a maneira de estar presente no curso on-line, uma vez que se relacionavam entre si, com o ambiente virtual e com o conhecimento de sua própria maneira. Considerando, assim, as contribuições de Tori (2014) e Menezes (2014), reconheço que Sarah Wolf, José S., Ximena e eu nos fizemos presentes e sentimos a presença singularmente nas experiências que vivemos e contamos em/no curso.

Compreendo que essas presenças virtuais e a redução das distâncias puderam ser vividas pelo espaço cocomposto por mim, como professora-pesquisadora, e pelas participantes do curso, professoras-licenciandas. Há uma parte que dizia respeito à organização que se manifestava nas aulas, preparada pedagogicamente, a partir de várias formas de acompanhamento e diálogo com as estudantes, como com os diários reflexivos, os encontros síncronos semanais e os fóruns no AVA mediados. Essa redução das distâncias foi buscada por mim, pelo professor-colaborador e pela professora-colaboradora em nossa prática docente, em que procurávamos nos fazer presentes ao longo dos dias com vários recursos diferentes. Entretanto, esses aspectos

organizacionais e das nossas atitudes como professoras do curso não foram as únicas condições para que a redução das distâncias e as presenças virtuais pudessem ser vividas, pois o que teria sido das nossas salas de aula on-line do curso sem o engajamento, o comprometimento e a participação das estudantes? Ao longo do curso, fomos negociando um currículo de vidas, como discuti na seção anterior, na medida em que fomos negociando também que espaço de aprendizagem e amadurecimento era aquele. Além disso, a redução das distâncias foi tematizada ao longo do curso, em que pudemos debater a importância de promover a aproximação entre as professoras e aprendizes de língua nas salas de aula on-line. Nesse sentido, percebo que, em alguns momentos no curso, pudemos compreender metaconceitualmente as noções de engajamento, comprometimento e participação no ensino e aprendizagem, tendo em vista que discutíamos a importância de nos sentirmos próximas, ao mesmo tempo em que estávamos vivendo essa redução de distâncias juntas virtualmente. Vivendo experiências de desenvolvimento de relações entre professora-estudantes, estudantes-estudantes, professora-professoras, fomos compreendendo como estar presente é muito mais que estar fisicamente juntas em um mesmo local topológico, como apontam Tori (2010, 2014) e Valle e Bantin (2018).

Essas histórias vividas e narradas permitem-me pensar que é necessário estar presente para viver um espaço seguro. Refiro-me, primeiramente, ao termo “lugar seguro” concebido por Clandinin e Connelly (1995, 1996), em que assumo, no momento, *lugar* e *espaço* como sinônimos terminológicos, isto é, *lugar seguro* e *espaço seguro*. Ao conceituar as histórias sagradas, secretas e de fachada, vividas na paisagem do conhecimento profissional de professoras, a sala de aula é definida, pelas autoras, como, em grande parte, um lugar seguro, já que docentes podem viver livremente suas histórias da prática sem as imposições burocráticas externas a esse lugar. Dessa maneira, as histórias secretas são aquelas que são contadas apenas em lugares seguros, tanto dentro quanto fora da paisagem da escola (Clandinin; Connelly, 1995, 1996). Nesse sentido, penso que esta pesquisa narrativa demandou a criação de lugares seguros em muitas instâncias para que pudessemos viver e contar narrativas em/no curso. Inspiro-me nas considerações de Cardinal (2010, 2013), que afirma que,

aprofundo minha consciência do quanto essa metodologia de pesquisa narrativa também criou lugares seguros para minhas histórias existirem e serem contadas, e criou um lugar “entre” onde pude começar a ver possibilidades de como negociar essas tensões entre quem eu era no passado, quem eu era agora e quem eu estava me tornando no entremeio da pesquisa (Cardinal, 2010, p. 258, tradução minha¹¹⁹).

¹¹⁹ No original: “I deepen my awareness of how much this narrative inquiry methodology also created safe places for my stories to exist and be told, and created an “in between” place where I could begin to see possibilities of how to negotiate these tensions between who I was in the past, who I was now and who I was becoming while in the midst of research”.

Assim como Cardinal (2010, 2013), entendo que eu, Sarah Wolf, José S. e Ximena pudemos negociar tensões de quem éramos e de quem fomos nos tornando no entremeio das histórias de nossas vidas e da pesquisa. Para isso, viver um lugar seguro foi necessário tanto para que a pesquisa acontecesse em uma ética relacional quanto para que aprendêssemos juntas, estando lado a lado uma das outras. Com essas reflexões, minha compreensão é de que a criação de um espaço de confiança mútua, engajamento e segurança envolve estar presente juntas, pois o lugar seguro só é possível de ser criada e vivida com/nas relações.

Destaco, mais uma vez, o momento sensível que estávamos vivendo durante a pandemia de COVID-19. Na esfera educacional, eu, Sarah Wolf, José S. e Ximena talvez tenhamos vivido, de modos e tempos diferentes, a incerteza, a insegurança, o temor, a ansiedade e a dúvida em relação ao Ensino Remoto Emergencial e a Educação em momento de crise. Porém, em outros aspectos de nossas vidas também podia haver sentimentos complexos e confusos, que envolvia até mesmo o luto, das pessoas e dos projetos que morriam. Assim, a necessidade de criar um espaço seguro em/no curso foi relevante para que pudéssemos contar, sobretudo, histórias salvadoras (tradução que adoto para *saving stories*), na perspectiva de King (2010). Elas são referidas pelo autor como sendo narrativas que nos mantêm vivas, pois faz rir e chorar, e contamos para nós mesmas, para amigas e pessoas desconhecidas. Considero que continuar contando narrativas de formação de professoras nos manteve vivas em um período que pudemos, juntas, continuar vivendo e aprendendo virtualmente, ainda que estivéssemos isoladas em nossas casas em distanciamento social. Essas experiências como histórias salvadoras constituíram a nossa composição de sentido do mundo naqueles momentos, em meio às professoras que éramos e estávamos nos tornando.

Driedger-Enns (2014) discute que as histórias salvadoras podem se tornar histórias que nos sustentam (tradução que adoto para *sustaining stories*). Nessa direção, compreendo que as experiências vividas em nossa formação como professoras nos mantiveram, nos nutriram e nos deram forças frente ao momento de incertezas que eu e as participantes vivíamos. Como debati nas subseções anteriores, o curso para uso de tecnologias digitais foi acolhido com esperança pelas professoras-licenciandas do CLDP, já que elas estavam apreensivas de como lecionar línguas na modalidade on-line. No meu caso, passado meu luto por uma pesquisa que eu imaginava e nunca pôde se concretizar, eu agarrei o curso de formação para essas professoras-licenciandas, porque era a possibilidade de realizar a minha pesquisa de doutorado. Dessa maneira, essas narrativas sustentaram nossas formações em nossas paisagens do conhecimento profissional. Concordo com Driedger-Enns (2014), que discute a importância de espaços na

formação de professoras que possibilitem compartilhar e mudar quem são. Assim, “o espaço para as professoras mudarem suas histórias de vida irá sustentá-las e será um trabalho contínuo ao longo de sua carreira. A composição de quem somos na paisagem do conhecimento profissional nunca termina” (Driedger-Enns, 2014, p. 182, tradução minha¹²⁰). Percebo, então, que esse espaço seguro que cocompomos estando juntas virtualmente e essas histórias salvadoras ainda podem continuar sustentando *in continuum* as histórias que nos constituem.

O compartilhamento dessas histórias nesta tese podem ser salvadoras para quem, um dia, as precisar, como discute King (2010). Reafirmo que nossas experiências na virtualidade durante a pandemia foram humanamente existentes; portanto, valho-me das palavras de King (2010, não paginado, tradução minha¹²¹), pegue uma de nossas histórias, se quiser. “É sua. Faça com ela o que quiser. Chore por ela. Fique com raiva. Esqueça-a. Mas não diga nos próximos anos que você teria vivido sua vida de maneira diferente se tivesse ouvido esta história. Você a ouviu”. Espero que nossas histórias sejam encontradas por pessoas quando elas mais precisarem. Nós as precisamos no curso de nossas vidas, quando estávamos presentes juntas e presentes na mesma paisagem do conhecimento profissional. Desejo também que elas não sejam esquecidas, invalidadas, como se nunca tivessem acontecido, em razão de terem sido vividas durante uma pandemia e/ou na virtualidade. Nesse sentido, considero que as histórias salvadoras, apontadas por King (2014), podem ser também histórias para serem salvas, isto é, *guardadas e preservadas*, para continuarem ecoando dentro de nós e de quem ler esta tese, *in continuum*. Vamos poder rememorar e aprender com essas experiências, com a possibilidade de aprender e compor novos sentidos em nossas (trans)formações em curso para sempre.

Tendo encerrado a última subseção de “Entrelaçando os fios narrativos desta investigação”, na próxima subseção, apresento as considerações finais.

¹²⁰ No original: “Space for teachers to shift their stories to live by will sustain them and will be continuous work throughout their career. Composing who we are on the professional knowledge landscape is never finished”.

¹²¹ No original: “It’s yours. Do with it what you will. Cry over it. Get angry. Forget it. But don’t say in the years to come that you would have lived your life differently if only you had heard this story. You’ve heard it”.

8 ARREMATANDO AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, arremato as considerações finais desta tese, organizando-as em três subseções. Primeiramente, retomo minhas indagações de pesquisa, relacionando-as com as discussões empreendidas nesta investigação, e apresento possíveis limitações vividas. Em seguida, escrevo um e-mail para mim mesma, em que me volto para as justificativas que estavam envolvidas desde o começo deste trabalho e, ainda, abordo algumas de minhas considerações sobre as experiências de me doutorar. Na última subseção, dedico algumas considerações às participantes desta pesquisa, na forma de *newsletter*¹²².

8.1 Minhas indagações e limitações de pesquisa

Nesta pesquisa, a paisagem do conhecimento onde as experiências foram vividas foi um curso de formação de professoras de línguas para uso de tecnologias digitais, em que o ministrei junto a um professor-colaborador e uma professora-colaboradora. As estudantes desse curso foram licenciandas de Letras, da UNESP, que integravam o projeto de extensão CLDP, que promove o ensino e a aprendizagem de línguas para a comunidade interna e externa a essa IES. O curso para uso das tecnologias digitais foi realizado completamente na modalidade virtual, durante a pandemia de COVID-19, que requereu, com o distanciamento social, a suspensão de atividades presenciais. Dentre as professoras-licenciandas que foram parte desse curso, um professor, José S., e duas professoras, Sarah Wolf e Ximena, de espanhol foram as participantes desta pesquisa narrativa; seus nomes são fictícios e foram escolhidos por elas. Para compreender as experiências vividas em/no curso, vivi o percurso teórico-metodológico da pesquisa narrativa, na perspectiva de Clandinin e Connelly (2000, 2015), que sustentou meu o fazer científico e as histórias, em que compus sentidos sobre quem sou e quem estou me tornando. Assim, eu, Sarah Wolf, José S. e Ximena, vivemos uma ética relacional no entremeio das histórias de nossas vidas e de nossas formações como professoras.

Na pesquisa, fui movida pelas seguintes indagações:

- Que histórias são vividas e contadas em um curso on-line de formação de professoras de espanhol para uso de tecnologias digitais?

¹²² A *newsletter* é um gênero discursivo também chamado como boletim informativo e é conhecida por possibilitar a comunicação por e-mail com várias pessoas ao mesmo tempo (como com assinantes ou clientes, por exemplo), sem necessariamente haver resposta daquele/a que recebe.

- Que experiências de currículo(s) vivemos em um curso on-line para uso de tecnologias digitais?
- Que espaço(s) criamos relacionalmente em um curso on-line para uso de tecnologias digitais?

Nesse sentido, as minhas primeiras experiências na minha formação como professora foram antes de entrar em campo. O projeto de pesquisa que passei todo o primeiro ano do doutorado planejando não foi possível de ser realizado, especialmente em razão da pandemia de COVID-19. Considerava que minha vida estava pausando naquele momento, sentindo-me vulnerável, frustrada e em luto pelas mudanças no percurso traçado. No entanto, nesse momento, uma nova possibilidade de pesquisa surgiu no projeto de extensão CLDP, que mencionei anteriormente. O curso de formação de professoras de línguas para uso de tecnologias digitais, que seria realizado para professoras em serviço, passou a ser, nesse momento, para professoras pré-serviço, ou seja, em formação inicial. Alguns dias antes do início das aulas, desenhei esse curso on-line, considerando o programa, o cronograma, o AVA (Moodle), algumas ferramentas digitais que iria utilizar. O curso contou com 32 horas no total, com aulas síncronas e assíncronas na mesma semana, com a utilização de princípios da sala de aula invertida, considerando Valente (2018). As aulas iniciaram-se e eu e as professoras-licenciandas vivemos experiências de formação de professoras, que incluíram debates e aprendizagens sobre ensino e aprendizagem de línguas e tecnologias. A seguir, expresso em uma palavra-imagem algumas dos conhecimentos que foram cocompostos em/no curso.

EaD ou Ensino Remoto Emergencial?

Era presencial, passou para virtual

Ambiente Virtual de Aprendizagem

Sala de aula invertida

Ferramentas digitais on-line

Metodologias de ensino de Língua Estrangeira

Juntas

Em aulas síncronas e assíncronas

aprendendo

Como se aprende uma língua estrangeira?

Como ser professora?

Como ser professora em contexto on-line?

Muitas dúvidas, muitos debates

Muitas composições de sentidos

Os diversos papéis em sala de aula
Professora, estudantes, tecnologias...
Língua, cultura, literatura, artes, sociedade, tecnologias digitais...

Elaboramos plano de aula, programa e cronograma
Experiências em/no curso
Vivendo formação de professoras

Ao longo das aulas, para debater sobre o uso de tecnologias, discutimos diversas questões do ensino e aprendizagem de LE, não nos restringindo apenas ao âmbito tecnológico. Essas histórias vividas juntas nessa paisagem do conhecimento foram histórias de formação de professoras, em que cada pessoa também compôs seus próprios sentidos das experiências vividas.

Sarah Wolf foi uma estudante dedicada e crítica desde quando a conheci. As desconfianças e resistências que achei que ela possuía em relação ao uso das tecnologias digitais na Educação, eram, na verdade, a sua compreensão de que o retorno da Universidade na modalidade de Ensino Remoto Emergencial era muito apressado. Por outro lado, entendi seu temor e ansiedade, já que ela se tornou professora pela primeira vez na vida no CLDP e nesse contexto específico emergencial. O curso foi, para ela, um espaço importante para debater ensino de línguas e literatura, aspectos culturais, artes, variação linguística, entre outras reflexões, ou seja, não só restrito às tecnologias no ensino. Ela sentiu, então, que o curso foi uma complementação em sua formação como professora. No que se refere aos recursos tecnológicos, Sarah Wolf passou a compreender que eles estão relacionados com toda a prática pedagógica adotada pelas professoras em sala de aula. O Cine Debate foi uma das aplicações de uso de recursos multimidiáticos que ela fez em suas próprias aulas de espanhol, depois de ter feito o curso. Ela começou a realizar sequências didáticas baseadas em filmes nas aulas de espanhol que ela ministrava no CLDP, e posteriormente, quando já havia se graduado e estava trabalhando em uma escola pública. Nós continuamos a nossa relação e entendemos que o desenvolvimento como professoras foi conjunto, entre duas professoras em (trans)formação. Assim, com ela, aprendi que o poder e o controle como docente é um elástico, que afrouxa, aperta e pode ser flexível, pois compartilhei as minhas tensões de controlar tudo como professora.

José S., assim como Sarah Wolf, compreendeu que o curso para uso de recursos tecnológicos complementou sua formação como professor. Desde o início das aulas, ele refletiu que utilizar as TDICs no ensino de línguas requer uma capacitação docente, em que se pense o que e como fazer em sala de aula. Para ele, o curso oportunizou tal capacitação, integrando

teoria e prática no se tornar professor. Assim, todo esse momento de sua vida proporcionou que ele amadurecesse mais e compartilhei com ele que o curso, talvez, pode ter sido apenas um potencializador de seu amadurecimento. Com as aulas, ele refletiu sobre questões metodológicas de ensino presencial e virtual, considerando o seu desenvolvimento como professor em formação no curso. Desse modo, José S. passou a considerar que há diversas possibilidades de ensinar e de aprender, que proporcionem colaboração e agência das pessoas envolvidas e que não se mantenha um modelo tradicional de Educação.

Ximena começou o curso cheia de expectativas, já que ela tinha muitas dúvidas de como ser professora na modalidade de Ensino Remoto Emergencial e considerava que não possuía referências para basear a sua prática. Nesse sentido, ela entendeu o curso como um “divisor de águas”, um “modelo”, um “norte” como professora, pois as aulas a motivaram e a deixaram pensativa. Ela inspirou-se tanto nas discussões realizadas quanto na metodologia adotada nas aulas, em que ela ficou pensando muito em como ela faria em suas próprias aulas de espanhol. Assim como José S., Ximena compreendeu que esse momento de sua vida foi de muito amadurecimento e crescimento pessoal, acadêmico e profissional, com muita dedicação e engajamento. Suas compreensões sobre o uso de tecnologias transformaram-se, pois ela passou de uma concepção de que usar ferramentas tecnológicas constitui uma “aula chique” para uma visão fundamentada metodológica e pedagogicamente de tais ferramentas. Sua (trans)formação como professora continuou em curso quando ela já estava atuando como professora no Ensino Remoto Emergencial, como licencianda no projeto de extensão, e escola presencial, como graduada. Assim, suas indagações, que em um momento foram em relação à Educação na virtualidade, passaram a ser relacionadas ao presencial, em que ela se pergunta: “como adaptar as aulas tão legais do Ensino Remoto ao presencial?”. Com ela, também aprendi sobre o controle de uma professora, uma vez que ela também se sentia muito controladora, no que diz respeito a organização. Desse modo, discutimos sobre o controle, a superorganização e o planejamento, que constituem a atuação docente, e a possibilidade de sermos abertas a viver a imprevisibilidade e a espontaneidade, aceitando que tudo, de repente, pode mudar.

Essas histórias vividas, narradas e renarradas ao longo do curso de tecnologias digitais foram entrelaçadas por alguns fios narrativos na tessitura que forma a tese. Pensei a respeito dos currículos em/no curso, discutindo, primeiramente, a minha jornada compreendendo-o como o correr de experiências. Nesse início do doutorado, minha visão sobre esse construto era ainda como de algo que pode ser pré-determinado e pré-estabelecido, tendo em vista a importância que eu atribuía ao projeto de pesquisa. Por isso, eu entendia que é possível pausar o currículo do meu doutorado, quando a pandemia de COVID-19 impôs novas condições para

a realização de pesquisa. No entanto, posteriormente, compreendi que não é possível pausar as experiências da vida. O currículo como curso de vida (Clandinin; Connelly, 1992) e, “talvez, curso de vidas” (Clandinin *et al.*, 2006, p. 12), correu, ainda que de maneira diferente da que eu havia planejado. Sendo assim, eu não estive aberta a surpresas e imprevisibilidades e fiquei frustrada, decepcionada e em luto. Minha história foi interrompida (Clandinin *et al.*, 2006; Murphy, 2004) e passei por um estado de liminalidade (Driver, 2018; Heilbrun, 1999; Turner, 1977). Vivi as tensões de decidir entre duas ou mais histórias, o que é característico da interrupção de histórias (Clandinin *et al.*, 2006; Murphy, 2004), e de passar por um estado de indeterminação e ambiguidade da liminalidade (Turner, 1977). Foi doloroso e difícil viver uma história interrompida, passando por um espaço liminal. Quando eu já estava desenhando o curso de formação para uso de TDICs, eu também me apeguei ao currículo como um percurso ordenado e prescrito, pois eu desejei, com esse documento, ter o respaldo das professoras-coordenadoras do CLDP e o levei pronto para o primeiro dia de aula. Mais tarde, percebi que esse documento poderia ter sido elaborado desde o início das aulas *com* as estudantes do curso. Resgatei a origem etimológica da palavra “currículo” e “curso”, que estão dentro do campo semântico de corrida, correr e percurso, e descobri que ambos os termos vêm carregando historicamente um sentido de poder e controle social, pois os que constroem o percurso são aqueles que detém o poder e podem controlar (Apple, 1982, 2019; Goodson, 2012; Silva, 2001, 2005). Contudo, ao contrário dessa visão, busquei ressignificar a ideia de correr, baseando-me nas contribuições de Clandinin e Connelly (1995, 2000, 2015). Nessa direção, passei a entender que o currículo é o *correr de experiências da vida*, como nos versos de Machado (1983), “Caminhante, não há caminho / faz-se caminho ao andar”.

Tendo em vista que currículo é o correr de experiências, em/no curso, vivi muitas tensões ao negociar um currículo de vidas, no sentido de Huber e Clandinin (2005) e Clandinin *et al.* (2006). Já logo no início das primeiras aulas, eu e as licenciandas-professoras negociamos as atividades assíncronas, que estavam previstas no cronograma, porque elas estavam temerosas em não conseguir acompanhar as propostas do curso. Dias depois, a negociação foi referente à necessidade, por parte das estudantes, de que o curso fosse mais voltado às questões práticas do uso das tecnologias digitais no ensino de línguas. Sendo assim, ainda que eu tivesse uma concepção de currículo que não considerasse o correr da vida, quando eu já estava em campo, eu estava em meio a complexidade da sala de aula, no encontro de várias identidades e de histórias que nos constituem (Huber; Clandinin, 2005). As negociações e tensões foram parte de viver currículos de vidas diversas, que constituíram as histórias em/no curso vividas relacionalmente. Além disso, fui capaz de entender, finalmente, depois de tanto narrar e renarrar,

que não há apenas um currículo, pois cada pessoa compõe os sentidos das experiências que vive (Clandinin; Connelly, 1992; Clandinin; Huber; Murphy, 2011). Assim, tomei a metáfora do espelho estilhaçado, presente em Downey e Clandinin (2010), para compreender o currículo. O poema “The Kasidah of Haji Abdu El-Yezdi”, de Appiah (2006) e traduzido por Richard Burton, é explorado por Downey e Clandinin (2010), que discutem como os “infinitos pedaços” de um espelho estilhaçado são as histórias vividas pelas pessoas e que, na pesquisa narrativa, não se busca remontá-lo, mas adentrar os cacos espalhados, com suas particularidades. Essa metáfora permitiu-me compreender que os currículos não são espelhos planos, uniformes e unidimensionais, mas estilhaçados, com suas fissuras, cacos e caminhos diversos, nas histórias de vida de cada pessoa.

Nas/pelas experiências vividas, busquei compreender que espaço foi o curso. Então, pensei em três fios narrativos, os quais foram: a) Um espaço liminal; b) Uma formação método-tecnológica; c) Um espaço seguro estando presentes virtualmente. Discuti que o curso, em si, foi um espaço liminal, pois ele é caracterizado por estar “no meio” e “entre” construções sociais já existentes (Driver, 2018; Heilbrun, 1999; Turner, 1977). Nesse sentido, minha compreensão foi de que o curso esteve entre o que se entende por processos educacionais na presencialidade e na virtualidade, que está relacionado ao Ensino Remoto Emergencial. Embora tenha me inspirado em muitos princípios e ideias da EaD, o curso não foi nessa modalidade educacional. Assim como nos apontamentos sobre o Ensino Remoto Emergencial, as aulas tiveram um caráter emergencial e urgente, tendo em vista a migração rápida das atividades presenciais da universidade para a virtualidade. Assim, o curso não foi presencial, foi no Ensino Remoto Emergencial com algumas características da EaD, possibilitando que eu o entenda como on-line/virtual emergencial. Não assumo os termos “remoto” e “on-line”/“virtual” como sinônimos terminológicos, pois é nos segundos que residem a proximidade com a sala de aula virtual da EaD. Assim, reconheci que pode ter havido um ensino híbrido no curso, em que a sincronidade e a assincronicidade o constituíram, possibilitando uma multiplicidade de sentidos que o termo pode contemplar em cenários como os vividos na pandemia e pós-pandemia, como indica Souza (2023, informação verbal). Sendo assim, o curso virtual emergencial foi liminal, tendo em vista que não foi uma narrativa da/na EaD ou da/na Educação presencial, senão outra, compreendendo emergência, urgência, agilidade, improviso, vulnerabilidade e muitas tensões relacionadas a essas questões.

Nas minhas compreensões narrativas, o curso também foi uma formação método-tecnológica. Debatí que as aulas podem ter possibilitado a aprendizagem de aspectos técnicos e instrumentais das tecnologias digitais para mim e para as licenciandas-professoras,

coadunando com o Nível 1, Aquisição do conhecimento, do documento oficial “Quadro de competência em TIC para professores”, da UNESCO (2018). O curso também refletiu a perspectiva TPACK, na consonância entre os conhecimentos tecnológicos, pedagógicos e conteudísticos, apresentado por Mishra e Kohler (2006), Koehler e Mishra (2009) e Koehler, Mishra e Cain (2013). Por outro lado, eu entendi, por muito tempo, que esse curso tinha sido uma formação tecnológica, retomando as contribuições de Freire, M. (2009, 2015), Lopes, M. (2005), Alvareli (2012) e Pitombeira (2013). Para essas autoras, esse conceito perpassa a compreensão de uso das tecnologias digitais, pensada pedagogicamente, em que estudantes e professoras desenvolvam-se juntas. Ainda assim, considero que a adjetivação tecnológica da palavra formação pode remeter a uma concepção de recursos tecnológicos nos processos educacionais como de ordem técnica, instrumental e instrucional. Dessa maneira, também entendo que as experiências podem ter sido de formação de professoras na cultura digital (Marcon; Carvalho, 2018), uma vez que envolveu a interação, a colaboração, a autonomia, o envolvimento e a participação. Minha inquietação, no entanto, está relacionada à amplitude que o termo carrega e que não expressa especificidades do ensino e aprendizagem de línguas. Portanto, senti-me na liberdade de encontrar outro termo para nomear o que vivemos em/no curso de ferramentas tecnológicas, isto é, formação método-tecnológica. Essa forma permite não se restringir ao que é de âmbito metodológico e/ou tecnológico, compreendendo-a como constitutivos um do outro e indo além, na diversidade de questões que constituem a sala de aula de LE. Esse termo parece abranger as especificidades das experiências vividas por nós em/no curso.

Por fim, discuti as noções de presença na virtualidade, já que desde o início do meu doutorado, eu pensava que a modalidade presencial era fundamental para a realização de um curso para uso dos recursos tecnológicos. Assim, encontrei em Lévy ([1996]) as discussões sobre o virtual, que não é a oposição de real, podendo compreender que as experiências vividas na pesquisa foram humanamente existentes. Essa ponderação foi importante para reconhecer as formações de professoras vividas virtualmente durante a pandemia de COVID-19. Por outro lado, resgatei a conceituação de presença social de Tori (2014), que é assumida pelo autor como a percepção da presença, que não é necessariamente garantida na Educação presencial. Menezes (2014) também me ajudou a pensar a respeito desse tema, já que a pesquisadora entende, na sua tese, que cada uma das participantes da investigação viveu a presença social de formas diferentes. Nesse sentido, tomando os estudos de Tori (2014) e Menezes (2014), compreendi que eu, Sarah Wolf, José S. e Ximena fomos presentes e sentimos a presença de maneiras singulares. Entendi que a redução das distâncias e as presenças virtuais foram possíveis,

especialmente, em razão do engajamento, comprometimento e participação das estudantes, além dos aspectos organizacionais e atitudes, que dizem respeito a minha conduta como professora. Assim, considero que é necessário estar presente para viver um espaço seguro, no sentido de Clandinin e Connelly (1995, 1996). Essa necessidade deu-se tanto em razão da realização da pesquisa quanto para a aprendizagem juntas, nas histórias de formação de professoras. Além disso, a pandemia de COVID-19 foi um momento em que vivemos várias incertezas, inseguranças, temores, ansiedades e vulnerabilidades. Considero que o espaço seguro foi muito importante para que pudéssemos narrar histórias salvadoras (King, 2010). O autor entende que as histórias salvadoras são aquelas que nos mantêm vivas; logo, compreendo que contar as histórias de formação de professoras nos manteve vivas, nos desenvolvendo virtualmente, enquanto estávamos isoladas no distanciamento social durante a pandemia de COVID-19. Tomando a contribuição de Driedger-Enns (2014), compreendo que essas histórias salvadoras se tornaram histórias que nos sustentam, porque nos deram força em um momento de muitas incertezas. Assim, o espaço seguro que criamos juntas virtualmente e as histórias salvadoras que contamos podem continuar sustando as histórias que nos constituem. Por fim, afirmo como quero que as narrativas dessa tese sejam encontradas pelas pessoas quando elas mais precisarem, ao mesmo tempo em que almejo que elas não sejam esquecidas, invalidadas, como se nunca tivessem acontecido. Assim, compreendo que as histórias salvadoras, de King (2014), podem ser histórias para serem salvas, ou seja, guardadas e preservadas, pois poderemos continuar compondo outros sentidos em nossas (trans)formações em curso.

Após sintetizar as indagações de pesquisa que me moveram no doutorado, sinto-me capaz de reconhecer uma limitação, ou melhor, outras possibilidades da investigação. Entendo que quando comecei a pesquisa, já tinha em mente que gostaria de investigar a formação de professoras de espanhol, conseqüentemente, privei-me de viver outras experiências e aprendizagens possíveis, nesta investigação, com estudantes de outras línguas; afinal o curso foi para todas as professoras que lecionavam no CLDP. Sou muito feliz de que Sarah Wolf, José S. e Ximena tenham sido as participantes desta pesquisa e minha autocrítica diz respeito apenas a maneira a que eu agi como pesquisadora ao definir as bases para o convite para se tornarem participantes de pesquisa. Não ter possibilitado que professoras-licenciandas de outras línguas participassem desta investigação é consequência, talvez, de minha pouca abertura para surpresas, como já discuti em diversos momentos deste texto.

Além disso, entendo que os temas discutidos foram suscitados pelas histórias narradas a partir de quem eu, Sarah Wolf, José S. e Ximena fomos e fomos nos tornando durante a pesquisa. Em outros momentos, talvez possamos compor outros sentidos das experiências

vividas. Da mesma maneira, para as pessoas que lerem este trabalho, outros sentidos podem ser compostos, com outros temas que possam parecer pulsar mais. Não entendo, entretanto, que essas questões sejam limitações de pesquisa, pois são aspectos constitutivos de viver, narrar, renarrar e, possivelmente, reviver relacionalmente. Desejo, ainda assim, que minha escrita, no entrelaçamento dos sentidos nesta tessitura, seja compreensível e coerente, bem como próximo das pessoas; caso não seja, essa pode ser uma limitação.

Sendo assim, compreendo que esta pesquisa é relevante em diferentes âmbitos, de maneira que, a seguir, apresento as minhas considerações sobre a investigação, retomando as justificativas.

8.2 E-mail para mim: minhas considerações sobre a pesquisa

Depois de tantas correspondências entre mim e Sarah Wolf, José S. e Ximena, dirijo, enfim, algumas palavras a mim.

De: mayara.sataka@unesp.br
Para: mayara.sataka@unesp.br
Assunto: Considerações sobre a pesquisa
<p>Querida Mayara Mayumi,</p> <p>Este e-mail é redigido do futuro, dos momentos finais da realização do seu doutorado, embalados por encerramentos, emoções e muitas recordações. Primeiramente, eu devo lhe contar o que você pode estar ansiosa para saber: fica tranquila, você conseguirá viver a pesquisa, escrever e finalizar a sua tese! Aqui, deste final, conto-lhe que você conseguirá, enfim, estar alinhada com as justificativas pessoais, práticas e teórico-sociais para a realização de sua pesquisa.</p> <p>No que se refere a uma dimensão prática, você conseguirá viver histórias de formação de professoras em/no curso para uso de tecnologias digitais no ensino de línguas com as professoras-licenciandas. Vocês conseguirão cocompor um espaço de diversas aprendizagens no entremeio das narrativas de quem serão e de quem estarão se tornando em suas vidas. Sendo assim, considero que sua pesquisa trará consequências práticas na atuação tanto sua quanto das professoras-licenciandas, nas diferentes paisagens do</p>

conhecimento profissional que vocês integram e integrarão. No início das aulas do curso, você pensará que as aulas contribuirão, mais imediatamente, no fazer docente das professoras-licenciandas no CLDP; no entanto, você perceberá, ao desenvolver a pesquisa relacionalmente, que as histórias vividas sustentarão *in continuum* os sentidos compostos nas formações como professoras, já que as aprendizagens não se encerram. Assim, não apenas o CLDP será afetado, senão os espaços em que as participantes trabalharão concomitante e/ou posteriormente ao encerramento do curso, tais como escolas públicas e aulas particulares. Além disso, aqui do final do doutorado, vejo que você conseguirá desenvolver um espaço ético-relacional com Sarah Wolf, José S. e Ximena, em que vocês viverão e contarão histórias, aprenderão e se desenvolverão, se transformando juntas.

Na esfera teórica-social, entendo que você conseguirá, com sua pesquisa de doutorado, como você deseja, cocriar um espaço de valorização, importância e potencialização para contar histórias de formações de professoras pré-serviço e em serviço, em especial de espanhol. Você já compreende a relevância de narrar experiências de ensino e aprendizagem dessa língua, tendo em vista a história dominante e institucionalizada, de relegação de outras línguas que não sejam o inglês. De maneira complementar, você também passará a considerar a importância de contar histórias de formações que compreendem o tempo da pandemia de COVID-19 e que se darão virtualmente, já que muitas vezes se nega o que é vivido na modalidade on-line. Dessa forma, consigo reconhecer a importância do trabalho que você desenvolverá para a área acadêmica de Educação e Linguística Aplicada, para outras professoras de línguas, para a construção de políticas públicas e para pessoas interessadas, em geral.

No âmbito pessoal, você conseguirá realizar um curso em que você tematizará o que você considera importante na formação de professoras. Você concretizará esse desejo de discussões e aprendizagens em um projeto de extensão importante, como é o CLDP e como o PIBID foi em sua história. Porém, você passará a compreender outras aspirações de cunho pessoal, que você não imagina neste início de doutorado. Uma delas será a experiência de se tornar pesquisadora narrativa e os desafios e as tensões desse processo. Posteriormente, suas atenções dirão respeito à transição do campo aos textos de campo, aos intermediários, e finalmente, aos de pesquisa. Em 2021, você até escreverá uma imagem-palavra sobre os processos de escrever as histórias desta tese e lhe apresento um trecho, com algumas pequenas partes readaptadas agora.

escrevo,
compartilho textos
de campo e intermediários,
repenso múltiplas vezes.

finalmente entendi minha tese

estou achando o caminho

estou perdida, não sei para
onde ir

vou segurar esse fio

não sei quais são os fios
para sequer desembolar

vou seguir esse caminho

Múltiplas vezes
segurei os fios da minha tese
com força
e eles se romperam.

Múltiplas vezes
reencontrei novos caminhos
para a pesquisa
e para mim.

Ainda não encontrei o caminho
Ainda seguro os fios muito fortemente
Ainda que queira mudar a mim mesma

(palavra-imagem criado em dezembro de 2021 e reconstruído em maio de 2023)

Nessa imagem-palavra, é possível ler você vivendo ciclos de compreensão e de retorno ao não-saber por onde ir com os textos e com a pesquisa. Então, durante esse tempo, você viverá os desafios próprios do processo de se tornar e ser uma pesquisadora narrativa. Você reescreverá a tese inúmeras vezes e, a cada nova reescrita, você, muitas vezes, se desesperará, pensando que está voltando para o ponto de partida. Nesses momentos, você ainda não conseguirá compreender que os processos de escrita não são lineares – com começo, meio e fim pré-determinados e bem estabelecidos –, mas você

será capaz de perceber que há um emaranhado de fios que se encontram, se misturam e se conectam no infinito temporal, sem que consigamos afirmar com precisão o que é a partida ou a chegada. No processo de escrita, haverá textos que você escreverá em um momento, depois de uns meses, você apagará tudo, e depois, retomará tudo novamente, porque voltará a fazer sentido. Afinal, como Ely, Vinz, Anzul e Downing (2005) afirmam, não há fórmula para a escrita, pois ela envolve bagunça e desordem, para haver a possibilidade de escrita do texto. Entre o começo e o fim da escrita, além dessas bagunças, muitos bloqueios de escrita com o seu Word aberto acontecerá.

Você irá aprendendo a ser pesquisadora narrativa ao mesmo tempo em que já estará avançando na pesquisa. Há uma marca curiosa do que lhe conto. Como sempre com sua organização, você fará sua pasta de doutorado no notebook, com diversas pastas dentro dela. Você fará uma chamada “*instrumentos de pesquisa*”, mas depois de um tempo, você criará outra intitulada “*histórias da pesquisa*”. Essas pastas não mostrarão uma mera mudança de palavra de “*instrumentos*” para “*histórias*”. Elas revelarão o seu entendimento teórico-metodológico de escrever os textos de pesquisa, que se transformará ao longo do tempo, envolvendo a maneira que passará a conceber as relações éticas com as participantes e as experiências vividas e contadas.

Outro amadurecimento, como pesquisadora narrativa durante o viver da investigação, é perceptível na sua história com os agradecimentos da tese. Quando você estava finalizando seu mestrado, você costumava afirmar que essa seção era a parte da dissertação em que você poderia ser “*mais você*”, embora, curiosamente, tenha feito uma pesquisa autobiográfica. Você foi ensinada a ter uma escrita distanciada daquilo que escrevia. Hoje, você não está mais presente ou explícita nas poucas páginas dedicadas aos agradecimentos àquelas que fizeram parte de sua história, porque você está por inteira em cada palavra desta tese. Ao escrevê-la, você terá que se defrontar com várias partes de você que nem mesmo você quererá admitir ou contar; por outros momentos, você sentirá uma enorme vergonha de se desnudar de certezas e de pretensas belezas para conseguir viver narrativamente a pesquisa. Na dissertação, entretanto, sua epígrafe era do Eduardo Galeano: “*Assovia o vento dentro de mim. Estou despido. Dono de nada, dono de ninguém, nem mesmo dono das minhas certezas, sou minha cara contra o vento, a contravento, e sou o vento que bate em minha cara*” (Galeano, 2017, p. 270). Esses dizeres do Eduardo Galeano fazem mais sentido agora no fim do doutorado, do que no processo de mestrado, porque finalmente você está conseguindo ficar despida. As experiências

vividas no mestrado foram importantes nas suas histórias de doutorado, porque a aprendizagem leva um tempo. Você não se tornará pesquisadora narrativa de um dia para o outro. Aqui do futuro, estou feliz e orgulhosa, porque você conseguirá se desprender de algumas certezas, se permitindo se desafiar em muitos aspectos da vida. Mas também entendo agora que há muito ainda do que sua versão futura precisará se desnudar e se despir. Por isso, o correr de experiências continuam, com outros sentidos compostos. Mostro-lhe um poema que você criará e colocará na tese na versão da qualificação:

eu sou pesquisadora narrativa
 eu não sei
 eu posso aprender
 eu posso ensinar
 eu sou viajante
 eu posso amar
 eu vivo experiências
 eu sou pesquisadora narrativa
 (palavra-imagem criado em junho de 2022)

Você irá se tornando pesquisadora narrativa e continuará, nas tantas “eus” que ainda virá a ser.

Essas questões que expus podem encher-lhe de orgulho agora, mas você deve imaginar que se doutorar não será fácil e tranquilo. Além disso, embora eu lhe tenha apresentado as questões práticas, teórico-sociais e pessoais separadamente, elas estarão todas relacionadas e conectadas às suas experiências de doutorado, considerando sua vida e o contexto social, histórico e político brasileiro. Aí, no lugar, no tempo e com as pessoas que você está, você já sabe que sua pesquisa de doutorado será realizada em um contexto histórico e político no Brasil com muitas tensões e dificuldades. Afinal, o primeiro dia de prova do processo seletivo para ingressar no doutorado no Programa de Linguística e Língua Portuguesa da UNESP/FCLAr foi no dia seguinte do segundo turno da eleição para presidente, em 2018, no qual ganhou Jair Bolsonaro. Durante todo o processo seletivo, nas quatro etapas vividas em três dias (provas de proficiência de LE e de conhecimento teórico, arguição do projeto de pesquisa e entrevista com a orientadora), o tempo todo você estava se questionando como seria ser aprovada no doutorado e começar

uma nova fase de formação com um presidente, no âmbito do governo federal, que reproduziria institucionalmente o ódio à ciência e à Educação. Você já previa um cenário terrível, mas você estava um pouco errada, porque o que nós, residentes no Brasil, vivemos foi muito pior. Nem nas piores conjunturas imaginadas por você do que aconteceria nos próximos anos havia uma pandemia de COVID-19, provocando mortes em massa da população brasileira.

Já vivendo o segundo ano do doutorado, assustadoramente, você irá acompanhar as notícias sobre essa crise, que no país tomará uma proporção dia a dia mais atroz. Para ilustrar um quadro mais preciso, em abril de 2021, no *ranking* mundial de COVID-19, o Brasil estará em 2º lugar em número de mortes e em 13º em óbitos proporcionais à população (Sampaio, 2021). Em 17 de outubro de 2020, ainda no primeiro ano da pandemia, haverá 153.675 óbitos (Calil, 2021). Até julho de 2023, que compreende a etapa final do seu doutorado, e apenas poucos meses depois da declaração pela OMS do fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) referente à COVID-19 (OPAS, 2023)¹²³, o número de óbitos no Brasil saltará para 704.659 (BRASIL, 2023)¹²⁴. Esses dados já são suficientemente pavorosos, mas há também as taxas de subnotificações de contaminação e mortes pela doença. Só em 2020, o número de óbitos está subestimado em pelo menos 18% (Rosa, 2022). Todo esse cenário poderia ser diferente, com muito mais vidas sendo salvas, caso a vacinação, depois já aprovada, tivesse se iniciado mais cedo e de maneira mais acelerada, como mostram Ferreira *et al.* (2023) em seu estudo.¹²⁵

A sua realização do curso de tecnologias digitais no ensino de línguas, será em meio a esse caos mórbido, triste e desesperador. Somado a isso, haverá ainda as dificuldades de viver o distanciamento social. Em uma noite específica durante as semanas do curso, você terá uma noite de sono muito conturbada. Nessa noite, você não saberá se terá sonhado ou estará acordada, mas estará o tempo todo planejando aulas, interagindo com as estudantes em aula síncrona e tendo novas ideias de atividades e avaliações. Você acordará cansada, porque, no dia anterior, você já terá trabalhado durante o dia todo em frente ao notebook e depois continuará trabalhando durante a madrugada em sonho. Será difícil separar sono, pesquisa e sonho; afinal, a sua cama ficará ao lado da mesa em que

¹²³ Cf. <https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente>. Acesso em: 01 jun. 2023.

¹²⁴ Cf. https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html. Acesso em: 25 jul. 2023.

¹²⁵ Para compreender mais sobre a condução da pandemia de COVID-19 pelo governo federal brasileiro, cf. artigo “A negação da pandemia: reflexões sobre a estratégia bolsonarista”, escrito Calil (2020).

you will realize your research. When you wake up and when you go to sleep, your vision will be a desk covered with notes, colored pens, research notebook, books, agenda... After drinking coffee in the morning, you will sit down again in front of the notebook for another day of research. This will be just one day of the period that will encompass the experiences in the field in 2020, constituted by many tensions, proper to the scientific process, but also of researching, teaching and learning during a COVID-19 pandemic and social distancing, in which you will not have other activities in life to do or to entertain yourself, because everything will be restricted, sadly, at home.

The crisis in public health will be part of the social and political crisis that will occur during the four years that will encompass both the Bolsonaro government and your doctorate. As you had predicted before, you will confirm that being a postgraduate student during this period will be desperate. As a researcher in training, you will live through the process of formation in science and education, constantly being threatened and attacked. Until the last days of the management of this president, it will be like this, just as in December 2022, the Ministry of Economy will impose budgetary and financial restrictions on CAPES, which will impede the administrative maintenance of the foundation and leave thousands of students in master's, doctorate, post-doctorate and resident medical students without scholarships.¹²⁶ More precisely, you will be one of the more than 200,000 postgraduate students affected, who will not have their scholarship deposited on the fifth day of the month.¹²⁷ On these days, you will feel taken by a deep sadness, for understanding that these government policies will even harm your dignity, because receiving the monthly doctorate scholarship is your right, which will not be guaranteed. The despair and the pain will be even greater, one time when these actions will integrate a policy of blockades and budget cuts for general education, which will occur during all the years of the government, but will intensify in the last months of 2022¹²⁸, that is, at the same time when you will be trying to advance with your research text to defend.

¹²⁶ Cf. nota oficial da CAPES. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/restricoes-orcamentarias-e-financeiras-impostas-a-capes>. Acesso em: 03 jun. 2023.

¹²⁷ Cf. “Após novos bloqueios, Capes diz não ter como pagar mais de 200 mil bolsas de mestrado e doutorado”. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/12/06/apos-novos-bloqueios-capes-diz-nao-ter-como-pagar-200-mil-bolsas.ghtml>. Acesso em: 03 jun. 2023. Cf. “‘Não sei como vou comer’: o atraso das bolsas que deixa pesquisadores sem dinheiro”. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-63912014#:~:text=V%C3%ADdeos-,N%C3%A3o%20sei%20como%20vou%20comer%3A%20o%20atraso%20das%20bolsas,que%20deixa%20pesquisadores%20sem%20dinheiro&text=%22Na%20minha%20despensa%20C%20tenho%20um,vou%20comer%20nos%20pr%C3%B3ximos%20dias%22>. Acesso em: 03 jun. 2023.

¹²⁸ Para entender os bloqueios e cortes orçamentários à Educação, Cf. “Governo federal volta a 'zerar' verba de universidades e institutos no mesmo dia em que tinha recuado de bloqueio”. Disponível em:

Medidas de contenção de danos serão tomadas no âmbito da sua universidade, já que a Reitoria da UNESP, em acordo com a Pró-Reitoria de Planejamento Estratégico e Gestão (PROPEG), a Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PROPG) e o Fórum dos Diretores, concederá um Auxílio Alimentação no valor de R\$ 500,00 para cada bolsista CAPES da UNESP. Assim, você será uma das 1.895 bolsistas¹²⁹ de Doutorado que terá essa quantia depositada. Além disso, haverá muita resistência e pressão de vários segmentos da Educação, como você deve imaginar. Depois de alguns dias, o governo federal recuará, mais uma vez, e o pagamento de bolsas CAPES será efetuado. Você, enfim, poderá receber a sua bolsa do mês de dezembro. No entanto, a garantia da bolsa não será a garantia do apagamento e do esquecimento de todo o desgaste emocional gerado por essas ações políticas e todas outras ocorridas anteriormente, como na gestão da pandemia de COVID-19.

Nessas experiências no doutorado, concomitante ao correr da história brasileira, você terá muitas dúvidas: Como e por que continuar com a pesquisa? Como manter a minha humanidade diante de tanto terror e desalento, tanta dor e injustiça? Tenho forças e vontades suficientes para finalizar esse ciclo? Será que vou conseguir? Fazendo esse movimento retrospectivo para a Mayara Mayumi que está começando, posso lhe afirmar que será justamente a sua humanidade que lhe permitirá viver toda a pesquisa e a etapa formativa na pós-graduação até o fim. Em muitos momentos, a desesperança lhe imobilizará, você se sentirá frágil e vulnerável, mas haverá ainda muito amor pela ciência e Educação. Aliás, esse sofrimento diante dessa conjuntura advirá de seu amor, que lhe fará sofrer, mas irá também lhe mover e transformará sua pesquisa, você, as pessoas e os lugares ao seu redor, conjuntamente. Você vai concordar com Paulo Freire (2013, não paginado), em sua afirmação “não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico”. A esperança será uma necessidade ontológica, para, fazendo esta pesquisa, você continuar existindo e lutando para existir, assim como na *Escrevivência*, de Conceição Evaristo e na FIG. 1 que abre a tese.

Você resistirá. Você resistirá às vastas políticas de desmonte da universidade pública, insistindo que o fazer científico requer respeito, seriedade, dedicação e comprometimento. Você resistirá ao medo de adoecer e morrer na pandemia de COVID-

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/12/01/governo-federal-volta-a-retirar-verba-de-universidades-e-institutos-no-mesmo-dia-em-que-tinha-recuado-de-bloqueio.ghtml>. Acesso em: 03 jun. 2023.

¹²⁹ No comunicado da Pró-Reitora de Pós-Graduação da UNESP, apresentava-se a informação de que, na instituição, havia 1.294 bolsistas de Mestrado, 1.895 bolsistas de Doutorado e 76 bolsistas de Pós-Doutoramento, que dependiam da bolsa CAPES.

19, ao luto doloroso das que partirão e ao solitário distanciamento social. Você resistirá até mesmo a essa doença, quando você a terá poucos meses antes de qualificar. As três doses da vacina, tomadas até aquele momento, te permitirão (sobre)viver, embora a dor de garganta, a tosse e a fadiga física e mental, além das dores de cabeça pós-COVID-19, afetarão fortemente as condições em que você entregará o exemplar de qualificação. Já na época de escrita da defesa, você também resistirá às tantas dificuldades pessoais, como as crises do seu querido e amado irmão, Rafael Tatsuya, que terá o seu quadro de Transtorno do Espectro Autista (TEA) agravado, em consequência ao mundo que ele e todas as pessoas desconhecerão durante o distanciamento social na pandemia.

Mayumi, você não resistirá sozinha. De mãos dadas, você e muitas amigas, familiares, pesquisadoras, professoras e alunas enfrentarão a enorme realidade. Diante da desesperança, do fatalismo, da tristeza e do desânimo, será também a força criativa e criadora das relações e construções coletivas que te sustentarão e farão (re)nascem, diversas vezes, a esperança dentro de você. Não tenha medo. Daqui do fim do doutorado, já estou te contando que eu, você do futuro, consegui. Você começará e finalizará seu doutorado.

Com todo o meu amor,
Mayara Mayumi Sataka

8.3 *Newsletter* à Sarah Wolf, José S. e Ximena: minhas considerações às participantes

No início desta tese, logo nos “Agradecimentos”, começo agradecendo às participantes, Sarah Wolf, José S. e Ximena. Durante a escrita dos textos da pesquisa, passei a entender que seria justo encerrar o trabalho agradecendo-as mais uma vez, já com a dimensão que a pesquisa completa, no final do texto, permite. Assim, começo e finalizo este trabalho buscando honrá-las e agradecê-las, pela relação cocomposta por nós. Para abordar sobre minhas considerações às participantes, escrevo na forma de *newsletter*, a seguir.

De: mayara.sataka@unesp.br

Para: sarahwolf@email.com.br; jose_s@email.com.br; ximena@email.com.br

Assunto: A participação de vocês no curso e na pesquisa

Queridas Sarah Wolf, José S. e Ximena,

Como vocês estão? Eu estou com o coração transbordando de muitos sentimentos, corpo e mente cansados e as mãos ainda ágeis para digitar.

Essa *newsletter* chega a vocês quase três anos depois que o curso de formação para uso de TDICs começou. De lá para cá, muitas coisas mudaram, como nos ensina aquela música da Mercedes Sosa, “Tudo muda” (*Todo cambia*)¹³⁰. Assim como ela canta,

*Cambia lo superficial
Cambia también lo profundo
Cambia el modo de pensar
Cambia todo en este mundo*

*Cambia el clima con los años
Cambia el pastor su rebaño
Y así como todo cambia
Que yo cambie no es extraño
(Sosa, 1984)*

Tradução:
Muda o que é superficial
Muda também o que é profundo
Muda o modo de pensar
Muda tudo neste mundo

Muda o clima com os anos
Muda o pastor o seu rebanho
E assim como tudo muda
Que eu mude não é estranho

Então, vivemos as experiências como professoras em formação, tanto eu quanto vocês e, depois, ao longo desses anos, fomos mudando. Nós mudamos e transformamos também a maneira como entendemos o que vivemos juntas. Durante esse tempo, na relação que compusemos, busquei ir compreendendo como vocês viveram o curso e como foram compondo os sentidos do que viveram. As histórias contadas e os sentidos compostos sobre nós foram acontecendo gradualmente, porque não descobrimos quem fomos, mas fomos entendendo quem estávamos nos tornando e estávamos o tempo todo mudando. Todo esse desenvolvimento de relação demandou dedicação, tempo, paciência, responsabilidade e compreensão de vocês para comigo. Ao longo dessa investigação, eu entrei em contato com vocês em diversos momentos. Confesso que, às vezes, eu fiquei com receio de estar

¹³⁰ Para ouvir a canção, cf. a música disponibilizada no canal de Mercedes Sosa no Youtube. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=rtxHNGvIZDY>. Acesso em: 03 jun. 2023.

incomodando, preocupada de não aumentar a quantidade de afazeres do dia a dia que vocês já possuíam. Mas vocês *sempre* foram receptivas, respeitosas e carinhosas comigo, me deixando à vontade para podermos conversar. Foi assim que a realização da nossa relação foi possível; vocês me deram abertura e confiança desde o início e eu, por minha vez, busquei retribuir mutuamente a tudo isso. Vocês se engajaram e se dedicaram fortemente tanto no curso quanto nas nossas relações. Sarah Wolf, José S. e Ximena, nesse momento, eu considero que conseguimos desenvolver um espaço seguro¹³¹ em nossas relações, para viver e narrar nossas histórias de vida.

Depois de tantas páginas da tese dedicadas às experiências que vivemos juntas, eu só consigo me sentir honrada e grata de ter tido a possibilidade de conhecer vocês, de ter sido professora de vocês no curso, de vocês terem sido alunas e de terem se tornado participantes da pesquisa. Nos momentos já quase finais de escrita de alguns textos, conversar com vocês me tranquilizou. Eu me sentia mais fortalecida nos dias seguintes para continuar seguindo (escrevendo) em frente, pois vocês me acolhiam com o afeto que me proporcionavam. Sentir-me acolhida foi muito importante para a escrita da tese, mas ser acolhida por vocês, participantes de pesquisa e alunas no curso, teve um valor muito significativo para mim.

A presença de vocês nesta tese é ativa, e ela existe somente porque vocês a coconstruíram e a cocompuseram comigo. Por isso, me sinto extremamente honrada. Sou grata pelas histórias que vivemos, contamos, imaginamos e, sobretudo, compartilhamos juntas. Sinto um orgulho imenso das pessoas que vocês foram, são e se tornaram; saber que vocês fazem parte de quem sou e eu de quem vocês são, dá sentido para o meu doutorado. Ainda que seja possível encontrar a necessidade de ajustes textuais e teórico-metodológicos, sinto que posso me orgulhar desta tese, pois ela representa um pouco de cada um/a de nós. Espero que se sintam felizes em se verem nesta pesquisa; ela foi feita *com e para* vocês.

Com todo meu amor,
Mayara Mayumi Sataka

¹³¹ No sentido de Clandinin e Connelly (1996, 1995).

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond. *Drummond: Antologia poética*. 10. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1977.
- ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner. *Obra poética I*. Lisboa: Caminho, 1990.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Quatro estações no ensino de línguas*. 2. ed. Campinas: Editora Pontes, 2012.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 8. ed. Campinas: Editora Pontes, 2015.
- ALVARELI, Luciani Vieira Gomes. *Auto-heteroecoformação tecnológica experienciada por um professor atuante na plataforma Moodle sob a perspectiva da Complexidade*. 2012. 241 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- APPLE, Michael. *Ideology and Curriculum*. 4. ed. New York: Routledge, 2019.
- APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982. Tradução: Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho.
- BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. São Paulo: Editora Penso e Instituto Leman, 2015.
- BENGEZEN, Viviane Cabral. Narrativas de aprendizes de língua inglesa. In: GOMES JUNIOR, R. C. (ed.), *Pesquisa Narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas*. 1. ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, p. 62-85. DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.572.
- BENGEZEN, Viviane Cabral. *As histórias de autoria que vivemos nas aulas de inglês do sexto ano na escola pública*. 2017. 208 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2017.102>. Acesso em: 21 abr. 2023.
- BERTOLDO, Haroldo Luiz; SALTO, Francisco; MILL, Daniel. Tecnologias de Informação e Comunicação. In: MILL, Daniel. (org.) *Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a distância*. Campinas: Papyrus, 2018, p. 617-625.
- BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. *Uma história social da mídia: De Gutenberg à Internet*. Tradução: Maria Carmelita Pádua Dias. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.
- BUTLER-KISBER, Lynn. *Qualitative inquiry: Thematic, narrative and artsinfused perspectives*. London: SAGE Publications, 2010.
- CALIL, Gilberto Grassi. A negação da pandemia: reflexões sobre a estratégia bolsonarista. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 140, p. 30-47, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.236>

CARVALHO, Kelly Cristiane Henschel Pobbe de; RAMOS, Karin Adriane Henschel Pobbe; MESSIAS, Rozana Aparecida Lopes. Haciendo caminos: Histórias de Teletandem na formação de professores de espanhol. *Caracol*, [S. l.], n. 13, p. 78-101, 2017. DOI: 10.11606/issn.2317-9651.v0i13p78-101. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/122647>. Acesso em: 15 maio 2022.

CATALÃO, Marco Aurélio Pinotti. *Antologia e tradução comentada da obra poética de Antonio Machado*. 2002. 344 f. Dissertação (Mestrado em Teoria e História Literária) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual De Campinas, São Paulo, 2002.

CLANDININ, D. Jean; CAINE, Vera; LESSARD, Sean; HUBER, Janice; *Engaging in Narrative Inquiries with Children and Youth*. New York: Routledge, 2016. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315545370>.

CLANDININ, D. Jean. *Engaging in Narrative Inquiry*. United States: Left Coast Press, 2013.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Pesquisa Narrativa: experiências e história em pesquisa qualitativa*. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores (GPNEP) ILEEL/UFU.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Narrative Inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey Bass, 2000.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Teachers' professional knowledge landscapes: Secret, sacred, and cover stories. In: CLANDININ, D. Jean, CONNELLY, F. Michael (ed.), *Teachers' professional knowledge landscape*. New York: Teachers College Press, 1995, p. 3-15.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Teacher Stories. *Stories of Teachers. School Stories. Stories of Schools. Educational Researcher*, v. 25, n. 3, p. 24-30, 1996.

CLANDININ, D. Jean *et al.* *Composing Diverse Identities: Narrative inquiries into the interwoven lives of children and teachers*. New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2006.

CLANDININ, D. Jean; HUBER, Janice; MURPHY, Shaun M. *Places of Curriculum Making: Narrative Inquiries into Children's Lives in Motion*. 1. ed. California: Emerald Group Publishing, 2011.

CLANDININ, D. Jean; MURPHY, M. Shaun; HUBER, Janice. Familial Curriculum Making: Re-shaping the Curriculum Making of Teacher Education. *International Journal of Early Childhood Education*, v. 17, n. 1, p. 9-31, 2011.

CLANDININ, D. Jean, ROSIEK, Jerry. Mapping a Landscape of Narrative Inquiry. In: CLANDININ, D. Jean (ed.). *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology*. 1. ed. California: Sage Publications, 2007, p. 35-75.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Stories to live by: Narrative understandings of school reform. *Curriculum Inquiry*, v. 2, n. 28, p. 149-164, 1998.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Teacher as curriculum maker. In: JACKSON, Philip W. (ed.), *Handbook of research on curriculum*. New York: Macmillan, 1992, p. 363-401.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. *Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience*. New York: Teacher College Press, 1988.

COSTA, Maria Luisa Furlan; MILL, Daniel. In: MILL, Daniel (org.). *Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância*, Campinas: Papirus, 2018, p. 575-577.

COUTINHO, Clara; LISBOA, Eliana. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. *Revista de Educação*, v. 18, n. 1, p. 5-22, 2011.

CURSO. In: PRIBERAM, Dicionário On-line de português. Disponível em <https://dicionario.priberam.org/curso>. Acesso em: 26 jun. 2022.

DEWEY, John. *Experience and Education*. New York: Touchstone Books Simon & Schuster, 1997.

DIAS, Naildir Alves do Amaral. *Histórias de formação de professoras de língua estrangeira em contexto de Tandem*. 2009. 162 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Letras e Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

DOWNEY, Charles Aiden; CLANDININ, D. Jean. Narrative inquiry as reflective practice: Tensions and possibilities. In: LYONS, Nona (Ed.), *Handbook of reflection and reflective inquiry: Mapping a way of knowing for professional reflective practice*, Boston: Springer, 2010, p. 285-397.

DILLARD, Annie. *Mornings like this: Found poems*. 1. ed. New York: Harper Collins Publishers, 1995.

DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). *Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

DURANTE, Ana Carolina Parolini Borges. *Eu, um jardim em construção: uma pesquisa narrativa sobre as histórias que me constituem*. 2023. 134 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.7035>.

DRIEDGER-ENNS, Lynne. *A narrative Inquiry Into The Identity Making of Early-Career Teachers: Understanding The Personal In Personal Practical Knowledge*. 2014. 239f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade de Saskatchewan, Canadá, 2014.

DRIVER, Tom. *Liberating Rites: Understanding the Transformative Power of Ritual*. New York: Routledge, 2018.

ELY, Margot; VINZ, Ruth; ANZUL, Margaret; DOWNING, Maryann. *On Writing Qualitative Research: Living by Words*. London: The Falmer Press, 2005.

EMICIDA. Quem Tem Um Amigo (Tem Tudo) (part. Zeca Pagodinho & Tokyo Ska Paradise Orchestra). In: EMICIDA. *Amarelo*. São Paulo, 2019, CD 1, Faixa 4.

FERNANDES, Gilmar Martins de Freitas. *Era uma vez um professor de inglês recém-formado, um mestrado e um curso de extensão sobre tecnologias digitais*. 2014. 146f. Dissertação (Mestrado em Linguística Letras e Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. DOI: <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2014.139>.

FERREIRA, Leonardo Souto *et al.* Estimating the impact of implementation and timing of the COVID-19 vaccination programme in Brazil: a counterfactual analysis. *The Lancet Regional Health – Americas*, v. 17, p. 1-10, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lana.2022.100397>.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Escrivivência: sentidos em construção. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). *Escrivivência: a escrita de nós: Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020, p. 58-73.

FREIRE, Maximina Maria. Formação tecnológica de professores: problematizando, refletindo, buscando... In: SOTO, Ucy; MAYRINK, Mônica Ferreira; GREGOLIN, Isadora Valencise (org.). *Linguagem, educação e virtualidade: Experiências e reflexões*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

FREIRE, Maximina Maria. “The tablet is on the table!” The need for a teachers’ self-hetero-eco technological formation program. *The International Journal of Information and Learning Technology*, v. 32, p. 209-220.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GALEANO, Eduardo. *Os filhos dos dias*. 5. ed. Porto Alegre: L&PM Editores, 2017. Tradução: Eric Nepomuceno.

GALEANO, Eduardo. *Eduardo Galeano “Los Hijos de los Días”*. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=0cnwJkqDMrI>. 2012. Acesso em: 09 jun. 2021.

GANDIN, Danilo. *Planejamento: como prática educativa*. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

GARCIA, Tânia Cristina Meira; MORAIS, Ione Rodrigues Diniz; ZAROS, Lilian Giotto; RÊGO, Maria Carmen Freire Diógenes. *Ensino Remoto emergencial: Proposta de design para organização de aulas*. Cadernos de ensino mediado por TIC. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2020.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 2012. Tradução de Atílio Brunetta.

GODOY, Karla Estelita. *Formação humana no ciberespaço: os sentidos da presença na educação a distância*. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. 175f.

GREENE, Maxine. *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. 1. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.

HEILBRUN, Carolyn G. *Women's Lives: The View from the Threshold*. Toronto: University of Toronto Press, 1999.

HODGES, Charles *et al.* The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Because Review*, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em 20 jun. 2023.

HUBER, Janice; CLANDININ, D. Jean. Living in Tension: Negotiating a Curriculum of Lives on the Professional Knowledge Landscape. In: BROPHY, Jere; PINNEGAR, Stefinee (ed.). *Learning from Research on Teaching: Perspective, Methodology, and Representation*. Advances in Research on Teaching. Bingley: Emerald Group Publishing Limited, v. 11, 2005, p. 313-336. DOI: [https://doi.org/10.1016/S1479-3687\(05\)11011-6](https://doi.org/10.1016/S1479-3687(05)11011-6).

HUBER, Janice; MURPHY, Shaun M.; CLANDININ, D. Jean. *Places of Curriculum Making: Narrative Inquiries into Children's Lives in Motion*. 1. ed. Bradford: Emerald Group Publishing, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. Cultura Digital. In: MILL, D. (org.) *Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a distância*. Campinas: Papirus, 2018, p. 139-144.

KOEHLER, Matthew J.; MISHRA, Punya. Teachers Learning Technology by Design. *Journal of Computing in Teacher Education*, v. 21, n. 3, p. 94-102, 2005.

KOEHLER, Matthew J.; MISHRA, Punya; CAIN, William. What is technological pedagogical content (TPACK)? *Journal of Education*, v. 193, n. 3, p. 13-19, 2013.

KING, Thomas. *The truth about stories: A Native Narrative*. Toronto: House of Anansi, 2010.

KUMARAVADIVELU, B. *Language Teacher Education for a Global Society*. New York: Routledge, 2012.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. Mahwah, NJ: Routledge, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven, CT: Yale University Press, 2003.

LEMINSKI, Paulo. *Toda poesia*. São Paulo: Companhia das letras, 2013.

LÉVY, Pierre. *O que é virtual?* São Paulo: Editora 34, [1996]. Tradução: Paulo Neves.

LIMA, Gyzely Suely. *Uma análise narrativa de minha experiência docente em busca do trabalho colaborativo*. 2016. 172 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. DOI: <https://doi.org/10.14393/ufu.te.2016.39>

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis*. Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007.

LIMINAL. In: CAMBRIDGE, Dictionary. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/liminal>. Acesso em: 20 jun. 2023.

LOPES, Goya. (intervenção artística). In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). *Escrevivência: a escrita de nós: Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

LOPES, Maria Cristina Lima Paniago. Formação tecnológica: um fenômeno em foco. *Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*. Campo Grande, n. 19, p. 127-136, 2005.

LUGONES, María. Playfulness, “World”-Travelling, and Loving Perception. *Hypatia*. Cambridge, v. 2, n. 2, p. 3-19, 1987.

LUNDBERG, Anita. Journeying between desire and anthropology: a story in suspense. *The Australian Journal of Anthropology*, v. 11, n. 1, p. 24-41, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1835-9310.2000.tb00261.x>.

MACHADO, Antonio. *Poesias completas*. Madrid: EspasaCalpe, 1983.

MARCON, Karina. *A inclusão digital na formação inicial de educadores a distância: Estudo multicaso nas Universidades Abertas do Brasil e de Portugal*. 2015. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MARCON, Karina; CARVALHO, Marie Jane Soares. Formação de professores na cultura digital. In: MILL, Daniel (org.). *Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância*, Campinas: Papirus, 2018, p. 271-274.

MELLO, Dilma Maria de. Conversas Sobre a Pesquisa Narrativa. In: TEIXEIRA, C. M., KIND, L. (org.). *Narrativas, Mulheres e Resistências*. 1. ed. São Paulo: Letra e Voz, 2020a, p. 59-74.

MELLO, Dilma Maria de. Pesquisa narrativa e formação de professores. In: GOMES JUNIOR, R. C. (ed.), *Pesquisa Narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas*. 1. ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020b, p. 38-61. DOI: [10.31560/pimentacultural/2020.572](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2020.572).

MELLO, Dilma Maria de. *Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de Letras*. 2005. 225 f. Tese (Doutorado em Linguística) - LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MELLO, Dilma Maria de; MURPHY, Shaun M.; CLANDININ, D. Jean. Coming to Narrative Inquiry in the contexts of our lives: A conversation about our work as narrative inquirers. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, v. 1, n. 3, p. 565-582, 2016.

MENEZES, Ana Maria Camin de. *A vivência da presença social: histórias de um curso online para professores de inglês*. 2014. 187f. Dissertação (Mestrado em Linguística Letras e Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. DOI: <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2014.141>.

MILL, Daniel. Educação a Distância: cenários, dilemas e perspectivas. *Revista de Educação Pública*, v. 25, n. 59/2, 2016. Cuiabá: EDUFMT.

MILL, Daniel. Educação a Distância. In: MILL, Daniel (org.). *Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância*, Campinas: Papyrus, 2018, p. 198-203.

MISHRA, Punya; KOEHLER, Matthew J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, v. 108, n. 6, p. 1017-1054, 2006. DOI:10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x

MORGADO, Lina. O papel do professor em contextos de ensino online: Problemas e virtualidades. *Discursos*, Lisboa, Série 3, n. especial, p. 125-138, 2001. Disponível em: <https://goo.gl/xW7wYC>. Acesso em: 29 jun. 2020.

MORTALHA. In: DICIO, Dicionário online de português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/mortalha/>. Acesso em: 21 jun. 2023.

MURPHY, Shaun M. *Understanding Children's Knowledge: A Narrative Inquiry Into School Experiences*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Alberta, Canadá, 2004.

NUNAN, D. *Research methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

PINNEGAR, Stefinee; DAYNES, J. Gary. Locating Narrative Inquiry Historically: Thematics in the Turn to Narrative. In: CLANDININ, J. (ed.). *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology*. 1. ed. California: Sage Publications, 2007, p. 3-34.

PINTO, Joana Plaza. Pragmática. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.). *Introdução à linguística: Domínios e fronteiras*, v. 2, 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 47-68.

PITOMBEIRA, Cátia Veneziano. *Caminhos da formação tecnológica a distância: a complexidade emergente no desenho de curso de licenciatura*. 2013. 140 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

POLKINGHORNE, Donald E. Narrative Configuration in Qualitative Analysis. *Qualitative Studies in Education*, v. 8, n. 1, p. 5-23, 1995.

QUARTIERO, Elisa Maria et al. *Introdução à educação a distância*. 2. ed. Florianópolis: IFSC, 2010, p. 82-83.

RAMAL Andrea. A educação em tempos de pandemia: realidade e desafios. *O Globo*. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/bairros/ensino-remoto-nao-ensino-distancia-diz-especialista-em-educacao-1-24501996>. Acesso em: 01 jun. 2023.

RICHARDSON, Laurel. Writing sociology. *Cultural Studies – Critical Methodologies*, v. 2, n. 3, p. 414-422, 2002.

ROSA, Fernanda R.; AZENHA, Gustavo S. *Aprendizagem móvel no Brasil: gestão e implementação das políticas públicas atuais e perspectivas futuras*. 1. ed. São Paulo: Zinnerama, 2015.

ROSA, Rovena. Pesquisa estima pelo menos 18% de subnotificação de mortes por covid-19 no país. *Universidade Federal de Minas Gerais*, [S. l.], 12 maio 2022. Notícias. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/pesquisa-estima-pelo-menos-18-de-subnotificacao-de-mortes-por-covid-19-no-pais>. Acesso em: 01 jun. 2023.

ROZENFELD, Cibele Cecílio de Faria; VIANA, Nelson. Reflexões teóricas sobre a aula de língua estrangeira: organizando materiais, analisando contextos, definindo percursos. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, [S. l.], v. 35, n. 4, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/47112>. Acesso em: 13 maio 2023.

SALDANHA, Luis Cláudio Dallier. O discurso do Ensino Remoto durante a pandemia de COVID19. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*. v. 17, n. 50, p. 124-144, 2020.

SAMPAIO, Lucas. Ranking da Covid: como o Brasil se compara a outros países em mortes, casos e vacinas aplicadas. *G1 Globo*, [S. l.], 29 abr. 2021. Mundo. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2021/04/29/ranking-da-covid-como-o-brasil-se-compara-a-outros-paises-em-mortes-casos-e-vacinas-aplicadas.ghtml>. Acesso em: 01 jun. 2023.

SATAKA, Mayara Mayumi; ROZENFELD, Cibele Cecílio de Faria. As abordagens metodológicas de ensino de língua estrangeira no aplicativo Duolingo. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, v. 37, n. 2, p. -, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/211368>.

SATAKA, Mayara Mayumi. *Análise do aplicativo Duolingo para aprendizagem de Língua Espanhola: uma pesquisa narrativa*. 2019. 181 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa), Faculdade de Ciências e Letras (Fcl), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Araraquara, 2019.

SCHWAB, Joseph J. The practical 3: Translation into curriculum. *The School Review*, v. 81, n. 4, p. 501-522, 1973.

SCHWAB, Joseph J. The practical 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry*, v. 13, n. 3, p. 239-265, 1983.

SCHWINDT, Luiz Carlos. Sobre gênero neutro em português brasileiro e os limites do sistema linguístico. *Revista da ABRALIN*, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 1-23, 2020. DOI:

10.25189/rabralin.v19i1.1709. Disponível em:
<https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1709>. Acesso em: 16 maio 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOSA, Mercedes. Todo cambia. In: SOSA, Mercedes. *¿Será Posible El Sur?* Buenos Aires, 1984, CD 1, Faixa 5.

SOUZA, Valeska Virgínia Soares. POSTER FLASH MOB: inovando e gamificando o componente curricular Metodologia de Pesquisa em Letras. *Caminhos em Linguística Aplicada*, v. 27, n. 22, p. 104-127, 2022. Disponível em:
<http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/3411>. Acesso em: 20 maio 2023.

SOUZA, Valeska Virgínia Soares. Saímos do remoto emergencial, e agora? Um olhar retrospectivo e prospectivo para o ensino on-line. [S. l.: s. n.], 31 mar. 2023. 1 vídeo (1:09 min). Publicado pelo canal RAPLE. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=R7zcfnBQuKA>. Acesso em: 01 jul. 2023.

TORI, Romero. *Educação sem distância*. São Paulo: Editora Senac, 2010. 254 p

TORI, Romero. A presença das tecnologias interativas na educação. *Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP*, v. 2, n. 1, 2010. Acesso em: 13 mar. 2014. Disponível em:
<https://revistas.pucsp.br/index.php/ReCET/article/view/3850/2514>. Acesso em: 07 jan. 2023.

TURNER, Victor. *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure*. New York: Cornell University Press, 1977.

UCHÔA, José Mauro Souza. *Narrativas de professores em formação sobre a didatização de podcasts para o ensino de inglês na floresta*. 2014. 241 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada; Literatura Comparada) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

UNESCO. *UNESCO ICT Competency Framework for Teachers*. Place de Fontenoy, 2018.

VALENTE, José Armando. Sala de aula invertida. In: MILL, Daniel (org.). *Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância*, Campinas: Papyrus, 2018, p. 571-574.

VALLE, Lílian do; BANTIN, Danilo. Presença virtual. In: MILL, Daniel (org.). *Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância*, Campinas: Papyrus, 2018, p. 518-521.

VICENTIN, Karina Aparecida. *Carta para um amor que vai embora ou que vai fazer história?*: narrativa de uma professora-formadora – do ensino e aprendizagem de línguas, das tecnologias educacionais e das instâncias de apropriação. 2018. 1 recurso online (200 p.).

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP.

VIEIRA, William Guimarães de Resende. *Formação de professor de inglês em contexto de projeto de extensão sobre prática de Tandem*. 2013. 118 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Letras e Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

LEGISLAÇÃO

BRASIL. *Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Disponível em: 22 jun. 2023.

BRASIL. *Decreto Presidencial n° 2.494, de 10 de fevereiro de 1998*. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96). Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>. Disponível em: 22 jun. 2023.

BRASIL. *Decreto 2.561, de 27 de abril de 1998*. Altera a redação dos Art. 11 e 12 do Decreto n° 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no Art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1998b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1998/decreto-2561-27-abril-1998-400794-norma-pe.html#:~:text=EMENTA%3A%20Altera%20a%20reda%C3%A7%C3%A3o%20dos,20%20de%20dezembro%20de%201996>. Disponível em: 22 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES n.º 1, de 3 de abril de 2001: Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Brasília, DF, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf>. Disponível em: 22 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n° 2.253, de 18 de outubro de 2001*. Inclusão de disciplinas nas IES com método não presencial. Brasília: Ministério da educação, 2001b. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/marg/portar/2001/portaria-2253-18-outubro-2001-412758-norma-me.html>. Disponível em: 22 jun. 2023.

BRASIL. *Decreto n° 5.622, de 19 de dezembro de 2005*. Regulamenta o Art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Disponível em: 22 jun. 2023.

BRASIL. Congresso Nacional. *Medida Provisória n° 746, de 2016*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a Lei n° 11.494 de 20 de junho 2007. Brasília: Congresso Nacional, 2016. Disponível em <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992#:~:text=Determina%20que%20o%20ensino%20de,as%20facultativas%20no%20ensino%20m%C3%A9dio>. Acesso em: 17 abr. 2022.

BRASIL. *Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017*. Regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9057-25-maio-2017-784941-publicacaooriginal-152832-pe.html>. Acesso em: 17 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação *Portaria nº 343, de 17 de março de 2020*. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília: Ministério da Educação, 2020a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 23 jun. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Assunto: Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 395, de 15 de abril de 2020*. Prorroga o prazo previsto no § 1º do Art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Brasília: Ministério da Educação, 2020c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-395-de-15-de-abril-de-2020-252725131>. Acesso em: 26 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 473, de 12 de maio de 2020*. Prorroga o prazo previsto no § 1º do Art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Brasília: Ministério da Educação, 2020d. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/PORTARIAN473DE12DEMAIODE2020ProrrogaprazoCOVID19.pdf. Acesso em: 26 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020*. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Brasília: Ministério da Educação, 2020e. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 26 jul. 2023.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa “Formação de professores de língua espanhola para o uso de Tecnologias de Informação e comunicação (TICs) e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) em aula”. Consideramos que a relevância desta pesquisa está na oportunidade de intercâmbio de conhecimentos práticos e teóricos entre professores em formação inicial que já atuam profissionalmente em projetos de extensão e professores-pesquisadores da Universidade. A metodologia de pesquisa é de natureza qualitativa e caracteriza-se como pesquisa narrativa, pois parte das experiências vividas para a construção de teorias educacionais. Os instrumentos de pesquisa consistirão em: a) relato autobiográfico escrito pelos professores-participantes; b) diário reflexivo da pesquisadora durante o curso; c) grupo focal com os professores-participantes após as aulas síncronas do curso de formação; d) diário de campo de observador externo e participante dos grupos focais; e) diário reflexivo dos professores-participantes de suas aulas ministradas, após o curso; f) diário de campo da pesquisadora durante as reuniões de planejamento de aulas do projeto de extensão; g) entrevista final. A seleção dos candidatos foi realizada por meio, unicamente, do critério de que os professores lecionem língua espanhola, já que será desenvolvida em um projeto de extensão universitária de ensino de línguas. Caso aceite contribuir para o desenvolvimento da pesquisa, sua participação consistirá em: (1) escrever um relato autobiográfico, a respeito, em especial, da sua trajetória profissional e acadêmica; (2) dialogar, ao final das aulas síncronas, com a pesquisadora a respeito das reflexões geradas no curso; (3) registrar suas reflexões em um diário reflexivo acerca de suas aulas ministradas, após o curso de formação; (4) responder à entrevista final, após a análise preliminar da pesquisa.

A participação na pesquisa pode acarretar constrangimento, tendo em vista que suas práticas e narrativas serão analisadas pela pesquisadora. Por outro lado, ajudará a compreender o uso das TDICs nas práticas pedagógicas de ensino de espanhol. Além disso, a pesquisa pode provocar reflexões sobre o fazer docente, que pode auxiliar no processo de ensino/aprendizagem de línguas em sala de aula. Ainda assim, fica garantido seu direito de se recusar, a qualquer momento, a fornecer informações ou exigir que elas não sejam publicadas, além de pedir esclarecimentos antes, durante e após o curso da pesquisa, a respeito dos procedimentos. Também fica garantido o seu direito a indenização mediante eventuais danos decorrentes da pesquisa. As informações obtidas durante a pesquisa serão utilizadas unicamente

em publicações em periódicos acadêmicos e apresentações em eventos científicos, mas asseguramos o sigilo de sua participação, na medida em que sua identidade permanecerá anônima e seus dados pessoais serão confidenciais, sendo atribuídos nomes fictícios aos participantes da pesquisa. Você também poderá ter acesso a todos os resultados da pesquisa, caso queira requisitá-los à pesquisadora. Sua participação nesta pesquisa não é obrigatória e, além disso, a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora, com a sua instituição de ensino, da pesquisadora e dos participantes.

Mayara Mayumi Sataka

Endereço institucional: Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901
– Araraquara – SP. Telefone pessoal: (XX) XXXXX-XXXX.

E-mail: mayara.sataka@unesp.br

E-mail:

Nome completo:

Declaração:

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

APÊNDICE B – Adendo ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Adendo – TCLE

Como participante da pesquisa de Doutorado intitulada "A Formação de professores de língua espanhola para o uso de Tecnologias de Informação e comunicação (TICs) e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) em aula", você está sendo convidado/a a autorizar o uso, para fins de pesquisa: a) das atividades realizadas durante o curso de formação tecnológica ministrado pela professora-pesquisadora; b) das interações com a professora-pesquisadora em particular ou no grupo no WhatsApp; c) das conversas síncronas realizadas via Google Meet; d) das interações via e-mail.

- 1) O uso dessas informações será **ESTRITAMENTE** para fins de pesquisa;
- 2) Serão utilizadas **SOMENTE** informações que dizem respeito ao contexto de ensino e aprendizagem de línguas com o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.
- 2) Informações pessoais **não** serão utilizadas e/ou compartilhadas. Exemplos: confidências, mensagens de cunho particular, fotos de terceiros (amigos e/ou família), etc.;
- 3) A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento, e sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e a PESQUISADORA assegura o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Os dados poderão ser apresentados sob a forma de resultados em eventos científicos de forma sigilosa e ficarão de posse da pesquisadora por um período de 3 anos, após este período, todo o material será devidamente descartado.
- 4) A pesquisadora se coloca à disposição para eventuais dúvidas, podendo ser contactada via e-mail, telefone ou mensagens.

Mayara Mayumi Sataka

Endereço institucional: Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901
– Araraquara – SP.

Telefone pessoal: (XX) XXXXX-XXXX

mayara.sataka@unesp.br

E-mail:

Nome completo:

Declaração:

Declaro que entendi os objetivos da minha participação e autorizo o uso dos meus dados para fins de pesquisa.

APÊNDICE C – Modelo de plano de aula

PLANO DE AULA				
Nome do professor (a)		Língua estrangeira		
Duração da aula		Nº de alunos(as)		
Objetivo da aula				
Modelo	() síncrono () assíncrono			
Conteúdos				
Recursos				
Organização do tempo da aula				
Momentos	Atividade	Duração	Papel do aluno(a)	Papel do professor(a)
Momento 1				
Momento 2				
Momento 3				
Avaliação				
O que pode ser feito para observar se os objetivos da aula foram cumpridos?				
Recursos de personalização - pós-avaliação (opcional)				

Adaptado de Bacich, Neto e Trevisani (2019) por Edson Luis Rezende Junior.

APÊNDICE D – Avaliação e Autoavaliação do curso – Aula 13 (síncrona: 25 ago. 2020)**Autoavaliação**

a. Eu participei ativamente das atividades e discussões propostas em sala de aula?

Sim

Não

Às vezes

1.1) Justifique sua resposta anterior.

2) Qual foi o meu aproveitamento do curso?

Aproveitei muito

Aproveitei razoavelmente

Aproveitei pouco

Não aproveitei

2.1.) Justifique sua resposta anterior.

3) Algo me impediu de ter um melhor aproveitamento do curso?

Sim

Não

3.1) Caso tenha respondido afirmativamente à questão anterior, justifique.

4) O que foi significativo para a minha aprendizagem?

5) Cumpri os prazos estabelecidos para as atividades?

Sim

Não

Às vezes

5.1) Justifique sua resposta anterior.

6) Consegui acompanhar o conteúdo e as atividades propostas no Ambiente Virtual de Aprendizagem?

Sim

Não

6.1) Caso tenha respondido negativamente à questão anterior, explique o motivo.

7) Tirei minhas dúvidas antes, durante ou depois das aulas?

Sim

Não

7.1) Caso tenha respondido negativamente à questão anterior, explique o motivo.

8) Tive dificuldades em trabalhar em grupo durante as aulas síncronas?

Sim

Não

8.1) Caso tenha respondido afirmativamente à questão anterior, explique o motivo.

Avaliação do curso

1) De modo geral, como você avalia o curso?

2) Você acredita que o curso te auxiliou na sua formação como professor? Se sim, em que sentido?

3) Como você avalia a escolha dos textos e vídeos utilizados no curso?

Excelente

Boa

Regular

Ruim

Péssima

3.1.) Justifique sua resposta anterior.

- 4) Como você avalia as propostas de atividades?
- 5) O que você acha que deveria ter sido trabalhado de forma mais profunda no curso? Por quê?
- 6) Liste quais mudanças (com relação à dinâmica da aula, atividades propostas, materiais, discussões) deveriam ser feitas para melhorar o curso.
- 7) Como você avaliaria o desempenho dos professores? Você daria alguma sugestão para o aprimoramento da sua prática de ensino?
- 8) Use este espaço para comentar algo que não tenha sido abordado nas questões anteriores.